

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

כתב עת ♦ גיליון 30

טבת תש"ע – דצמבר 2009

יוצא לאור על ידי



המכללה האקדמית בית ברל
בית הספר לחינוך
החוג לקידום נוער



המינהל לחינוך התיישבותי
ועליית הנוער
משרד החינוך



"אפשר"
עמותה לפיתוח שירותי
רווחה וחינוך



השירות לנוער
צעירים וחבורות רחוב
משרד הרווחה

כתובת המערכת

מרים גילת, עמותת "אפשר"
ת"ד 53296, ירושלים 91531
טלפון 02-6728905, פקס 02-6728904
דואר אלקטרוני mgilat@efshar.org.il

המערכת אינה אחראית לדעות המובאות במאמרים
ובסקירות המתפרסמות בכתב העת, שהינן על דעת המחברים בלבד.

דמי מנוי לשנה (2 גליונות) 80 ש"ח
מחיר לגיליון אחד 40 ש"ח

עמותת "אפשר"

הסניף הישראלי של האגודה הבין-לאומית לעובדים חינוכיים-סוציאליים
AIEJI – International Association of Social Educators
אתר האינטרנט <http://www.efshar.org.il>

כל הזכויות שמורות © לעמותת "אפשר"

אין להעתיק ולהפיץ בדפוס, בדואר אלקטרוני, באינטרנט או בצילום
את המאמרים שבכתב העת (כולם או חלקם)
ללא אישור מפורש מהמערכת

עריכת לשון: אורלי צור
עיצוב: סטודיו אמיתי

ISSN 0792-6820
ירושלים 2009

תוכן העניינים

5	רשימת המשתתפים
6	דבר העורך – אמיתי המנחם
	השפעת תחום התוכן על הקשר בין מורכבות קוגניטיבית לסובלנות
9	בקרב דתיים וחילונים – אורלי שי ושלמה קניאל
	עמדות מתבגרים כלפי רצח נשים על רקע טיעון חילול כבוד
37	המשפחה – סועאד אבורוכון
	”רוצים את הילד”: מעורבות הורים שילדיהם משולבים בתנועת נוער,
57	שביעות רצונם ועמדותיהם בנושא השילוב – חגית קליבנסקי
	ידע, רגשות ועמדות של נוער במצבי סיכון כלפי השואה: שינויים בעקבות
83	המסע לפולין – לירז יעקובי זילברברג ושלמה רומי
109	האם טקסים בוני משמעת וכבוד מועילים? – אליעזר יריב
	למידה מהצלחות בטיפול באמצעות הבעה ויצירה – עדנה ניסימוב-נחום,
127	ציונה פרנקל וישראל סייקס
	סקירת ספרים
	משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת. עורכות: דרורה כפיר
141	ותמר אריאב – עמי וולנסקי
	דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי. עורך: נמרוד אלוני –
147	אמיתי המנחם
I-VI	Abstracts of the articles

קול קורא

לפרסום מאמרים בגיליון מיוחד של מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית

בנושא:

**נוער לסבי, הומוסקסואלי, טרנסג'נדר וביסקסואלי (להט"ב):
התבגרות, זהות וסיכון בתוך חברה הטרוסקסואלית**

עורך-אורח: ד"ר גידי רובינשטיין

מטרת הגיליון היא להציג בפני הקוראים ובפרט בפני אנשי חינוך וטיפול, את הבעיות המיוחדות ואת הסכנות שעומדות בפני בני נוער לסבי, הומוסקסואלי, טרנסג'נדר וביסקסואלי (להט"ב). זאת מתוך שאיפה ליצור אקלים חינוכי וטיפולי בטוח עבורם ולחזק את מעמדם בקבוצת בני גילם, הממלאת תפקיד התפתחותי מרכזי בגיל ההתבגרות.

גילוי המיניות הוא חלק טבעי מהתהליך ההתפתחותי, אך עבור נוער הלהט"ב הוא עלול להיות סוּעָר יותר, משום שעליו להתמודד עם סטיגמה ודעות חברתיות קדומות הקשורות לנטייתם המינית. ההשפעות של סטיגמה זו עלולות להפוך נוער זה לפגיע יותר להפרעות נפשיות כמו: דיכאון, חרדה, שימוש לרעה בסמים ואבדנות. קיימת הסכמה בין רוב החוקרים שהסיבה לפגיעות זו אינה נעוצה בכך שבני נוער להט"ב נוטים יותר לסבול מהפרעות נפשיות, אלא זו תוצאה של גורמים כגון: לבטים סביב "יציאה מהארון", פחד מנידוי מהמשפחה או נידוי ממשי שכזה והתעללות של בני קבוצת הגיל ההטרוסקסואלים.

חוקרים ואנשי שטח בתחומי הטיפול והחינוך העוסקים בנושאים שנוגעים לקהילה ההומו-לסבית בכלל ולבני הנוער שבהם בפרט, מוזמנים בזאת לשלוח מאמרים המבוססים על מחקרים אמפיריים, כמותיים ואיכותניים (כגון סיפורי חיים, תהליכי "יציאה מהארון" ועוד) וסקירות ספרות שיטתיות של סוגיה מסוימת בתחום. המאמרים יעברו תהליך שיפוט, כמקובל.

**את המאמרים יש לשלוח לד"ר גידי רובינשטיין, עד ליום 30.9.2010,
לדוא"ל: gidirubi@netvision.net.il**

**ניתן לפנות גם למרים גילת, עמותת "אפשר", ת"ד 53296, ירושלים 91531.
טל': 02-6728905, דוא"ל: mgilat@efshar.org.il**

רשימת המשתתפים

ד"ר סועאד אבורוכון, מרצה ויועצת אקדמית, המכללה האקדמית סכנין להכשרת עובדי הוראה

לירז יעקובי זילברברג, מוסמכת בבית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן

ד"ר אליעזר יריב, המכללה האקדמית לחינוך גורדון

ד"ר עדנה ניסימוב-נחום, מטפלת באמנות, מרצה במכללה האקדמית ע"ש דוד ילין ומדריכה למטפלים בהבעה ויצירה במתי"א (מרכז תמיכה יישובי אזורי)

ישראל סייקס, M.S., M.F.T, מנכ"ל "רשת נקודות מפנה", יועץ ארגוני ויזם חברתי בתחום המוגבלויות

ציונה פרנקל, M.A., MSc, מטפלת באמנות ומדריכה למטפלים בהבעה ויצירה במתי"א

ד"ר חגית קליבנסקי, ראש המסלול לחינוך בלתי פורמלי, המכללה האקדמית בית ברל

פרופסור שלמה קניאל, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן וראש החוג לחינוך במכללת אורות, אלקנה

פרופ' שלמה רומי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן והמסלול לקידום נוער, המכללה האקדמית בית ברל

ד"ר אורלי שי, יועצת חינוכית ומטפלת במשפחות ובזוגות

סקירת ספרים

ד"ר אמיתי המנחם, המכללה האקדמית בית ברל, ועורך ראשי של כתב העת "מפגש"

פרופ' עמי וולנסקי, החוג למדיניות ומינהל בחינוך, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב

דבר העורך

גיליון זה חותם את שנת 2009, והוא מכיל מאמרים בנושאים מגוונים.

מחקרם של ד"ר אורלי שי ופרופ' שלמה קניאל מתאר קשרים מעניינים בין מורכבות קוגניטיבית לסובלנות בקרב דתיים וחילונים, ומראה כי לתוכן ערכיו של האדם יש השפעה על העמדה הסובלנית שלו. המחקר הוא חשוב ומעורר למחשבה.

ד"ר סועאד אבורוכון בחנה עמדות מתבגרים כלפי רצח נשים בעדה הדרוזית על רקע טיעון חילול כבוד המשפחה ומצאה שהמורשת התרבותית היא השלטת בקביעת עמדתם המוסרית של המתבגרים בקהילה הדרוזית, ולא ההתפתחות המוסרית, כפי שגורסת התאוריה הפסיכולוגית.

ד"ר חגית קליבנסקי חקרה את מעורבותם, עמדותיהם ושביעות רצונם של הורים לילדים בעלי צרכים מיוחדים, שילדיהם משולבים בתנועת נוער. המחקר מצביע על חשיבות תכניות פנאי לילדים ובני נוער בעלי צרכים מיוחדים ומדגיש את תפקידם של ההורים בכל הנוגע להשתתפות ילדיהם בפעילויות פנאי.

המסעות לפולין כבר הפכו מזמן לשגרה חינוכית. לירז יעקובי זילברברג ופרופ' שלמה רומי בדקו את השינויים ברגשות, בעמדות ובידע של בני נוער במצבי סיכון כלפי השואה בעקבות מסע כזה.

מחקרו של ד"ר יריב בן אליעזר בדק, האם בבתי הספר שיש בהם תקנון וטקסים בוני משמעת וכבוד, בעיות המשמעת פחותות מאשר בבתי ספר שאינם מקיימים תקנון וטקסים אלה. הממצאים נדונים על פי גישת הפדגוגיה הביקורתית ותאוריית השכפול של בורדייה.

ד"ר עדנה ניסימוב נחום, ציונה פרנקל וישראל סייקס מתארים דרך לניתוח מקרים מתחום הטיפול באמצעות הבעה ויצירה, בעזרת המתודה של למידה מהצלחות. ההתבוננות בהצלחה מדגישה את חיפוש המסוגלות כחלופה לחיפוש התקיעות. הממצא המעניין הראה כי הצלחה בטיפול נחוותה במיוחד במצבים של היחלצות ממבוי סתום. התמודדות זו אופיינה ברוב המקרים בנקיטת גישה אקטיבית על ידי המטפלים ובשימוש בהתערבויות שהיו יוצאות דופן עבורם.

שתי סקירות ספרים עמנו בגיליון זה. פרופ' עמי וולנסקי סקר את הספר "משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת", בעריכת פרופ' דרורה כפיר ופרופ' תמר אריאב, והספר "דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי", בעריכת פרופ' נמרוד אלוני, נסקר על ידי.

כפי שניתן להתרשם, המאמרים והספרים, הבאים מעולמות מגוונים של חינוך, טיפול וחברה ושוארים יחדיו מחקר, עיון, התערבות והערכה, הם עדות לזהות הבין-תחומית של כתב העת. סוגיה זו נדונה גם בישיבה הרחבה של המערכת

והמערכת המייעצת של כתב העת, שהתקיימה לפני זמן קצר במכון מופ"ת. אני מנצל הזדמנות זו להודות למכון מופ"ת ולד"ר מיכל גולן, העומדת בראשו, על האירוח, ומאחל למכון, עם כניסתו למשכנו החדש, שנים רבות של פוריות, התמחות מקצועית ויזמות חינוכית.

מהדברים שנאמרו בישיבה ניתן היה להבין שלדעת הנוכחים, נשמר בכתב העת האיזון בין ראייה בין-תחומית להתמקדות בנושא והעמקה בו. כתב העת מוציא כל שנה שני גיליונות: האחד עוסק בתחומים מגוונים, והשני הוא גיליון בנושא ייחודי, המשמש מאגר מקצועי מקיף ומעמיק בתחום המסוים, ומתלווה אליו בדרך כלל יום עיון. גיליונות אלה מבוקשים לעתים אף זמן רב לאחר הוצאתם לאור, ללמדנו על תרומתם החשובה, וגם ימי העיון זוכים לאהדה רבה. חברי המערכת המליצו להמשיך במתכונת זו והעלו שני רעיונות נוספים לנושאים ייחודיים רלוונטיים ואקטואליים: האחד הוא הגירה רב-תרבותיות והשני – נוער הומו-לסבי.

הדוברים בישיבה ביטאו הערכה לנתיב המקצועי של כתב העת ולעקביות הוצאתו לאור. חלק מחברי המערכת המייעצת שימשו כעורכים-אורחים ראשיים של גיליונות ייחודיים, וסיפרו על ההליך המספק של הפקת החוברות שאפשר להם לתת ביטוי רחב להשקפות עולמם המקצועיות.

בעקבות הישיבה, אני מבקש להביע בשמי, כעורך הראשי של כתב העת זה מספר שנים, ובשם מרים, רכזת המערכת, תודה והערכה לחברי המערכת והמערכת המייעצת על הליווי והגיבוי המקצועיים. רוח גבית מתמדת ומעודדת זו משמשת לנו כל העת מקור השראה וחיזוק.

לאחר סיום הישיבה נודע לנו שד"ר ענת זעירא, שותפתו של פרופ' רמי בנבנישתי בעריכת הגיליון המיוחד על המעבר לבגרות של צעירים, זכתה לאחרונה לפרופסורה מטעם האוניברסיטה העברית. אנו מתרגשים מאוד עם ענת ומברכים אותה בחום ובשמחה על קידומה האקדמי.

הגיליון הקרוב יעסוק בילדים ובני נוער המתמודדים עם מצבי לחץ במציאות הישראלית המשתנה, והעורכת-האורחת תהיה פרופ' שפרא שגיא מאוניברסיטת בן-גוריון. הוצאת הגיליון תלווה ביום עיון, שיתקיים ביום ב', 26 באפריל 2010, באוניברסיטה זו. ביום זה יידונו סוגיות הקשורות לבני נוער בהתנתקות ובמבצע "עופרת יצוקה", מנקודות המבט של בריאותם הנפשית ומסוגלותם להתמודדות מוצלחת עם מצבי מצוקה.

אני מאחל לקוראינו קריאה מהנה ומרתקת.

ד"ר אמיתי המנחם

העורך הראשי

השפעת תחום התוכן על הקשר בין מורכבות קוגניטיבית לסובלנות בקרב דתיים וחילונים*

אורלי שי ושלמה קניאל

תקציר

המחקר הנוכחי מבקש לקדם את החינוך לסובלנות באמצעות זיהוי המאפיינים הקוגניטיביים המקדמים אותה. לפיכך, המחקר מתמקד בקשרים ההדדיים בין סובלנות למורכבות קוגניטיבית. סובלנות מתייחסת להפגנת איפוק ומתן חופש לזולת במצב של קונפליקט ומתקיימת בעקבות שיקולים המביאים לריסון התנגדות כלפי עניין שאין מסכימים עמו. מורכבות קוגניטיבית מתבטאת ביכולתו של האדם להתמודד ביעילות עם משימות קשות ומסובכות, באמצעות תהליך שיש בו מספר רב של שלבים. השערת המחקר היא שיהיה מתאם חיובי גבוה בין מורכבות קוגניטיבית לבין עמדה סובלנית; זאת, כיוון שישנה סבירות גבוהה שבעלי מורכבות קוגניטיבית ישקלו את היבטי הקונפליקט על ידי שילוב מושכל בין אינטגרציה ודיפרנציאציה, גילוי אמפתיה, קבלת החלטות נכונה, זהות אישית וחברתית מגובשת ונטייה לדמוקרטיזציה רבה יותר ולסמכותיות פחותה. 108 סטודנטים ממכללות ואוניברסיטאות שונות, מתוכם 50 דתיים ו-58 חילונים, ביצעו 12 משימות: שלוש משימות לבדיקת סובלנות ותשע משימות שבדקו מורכבות קוגניטיבית. נמצאו שלושה ממצאים עיקריים: (א) נמצא כי בתחום תוכן זה יש מתאם חיובי וחזק בין מורכבות קוגניטיבית לסובלנות; זאת בשל קיומם של רכיבי ידע משותפים. ככל שתחומי התוכן מתרחקים זה מזה, הקשר בין מורכבות קוגניטיבית לסובלנות נחלש; (ב) ניתוחי גורמים מראים שהעמדה הסובלנית והמורכבות הקוגניטיבית אינן גורם אחד; (ג) ניתוח המתאמים הקנוניים מראה על הבדל בין דתיים לחילונים. ממצא זה מדגיש כי לתוכן הערכים יש השפעה על העמדה הסובלנית, ולכן, גם על הקשר שבין מורכבות קוגניטיבית לסובלנות. לסיום, מובאות המלצות למחקרים נוספים ומוצגים יישומים אפשריים בתחום החינוך לסובלנות, למורכבות קוגניטיבית ולמניעת אלימות.

מילות מפתח: סובלנות, מורכבות קוגניטיבית, חינוך, תחום, דתיים, חילונים

רקע תאורטי

מבוא

החברה שבה אנו חיים הופכת אלימה יותר ויותר. אנו חשופים לאלימות בכל תחומי החיים. מדאיג במיוחד לגלות כי רמת האלימות הולכת וגוברת בקרב הדור הצעיר.

המחקר הנוכחי הוא חלק מעבודת דוקטור של אורלי שי בהנחיית פרופסור שלמה קניאל.

דו"ח המועצה הלאומית לשלום הילד משנת 2005 מצביע על תמונה חברתית קשה. 41,232 תיקים פליליים נפתחו לבני נוער באותה שנה, כמחציתם בשל אלימות (עלייה של 13 אחוז משנה קודמת). מספרים אלו אינם כוללים את מקרי האלימות שאינם מדווחים למשטרה. מעורבות של בני נוער במעשי אלימות קיצוניים, כאונס, רצח ושווד, נעשים תדירים יותר וגורמים להד תקשורתי רב. אולם אין להמעיט בהשפעתה של החשיפה היום יומית של בני נוער לאלימות בדרגות פחותות של חומרה. במציאות הנוכחית, מרובת הקונפליקטים והכוחנית, נדרש חינוך מעמיק וארוך טווח שיטפח יחסים נאותים ויגביר את תחושת המוגנות של הפרט. סובלנות יכולה לתת מענה לפתרון קונפליקטים בדרכי שלום. המחקר הנוכחי מבקש לקדם את החינוך לסובלנות באמצעות זיהוי המאפיינים הקוגניטיביים המקדמים סובלנות.

סובלנות

סובלנות פירושה היכולת לסבול אמונות והתנהגויות שאין מסכימים עמן. הסובלנות מתבטאת במתן חופש ביטוי ויכולת מימוש עצמי ללא קשר לעמדות, לרעיונות ולאינטרסים של בני אדם (Ten, 2002). נקיטת סובלנות עולה מהצורך לפתור סכסוכים וקונפליקטים בדרכי שלום, על מנת לאפשר חיים ביחסים שבין פרטים (Chan, 2004; King, 1998) בחברות רב-תרבותיות (Gray, 2000; Schultz, 2000; Tan, 2000) ובחברות גדולות (Meyer, 2001; Castiglione & McKinnon, 2002; Tan, 2000). סובלנות מתממשת כשמתמלאים שני תנאים: (א) בתחילה קיימת התנגדות כלפי אובייקט הסובלנות, המתבטאת ברגש שלילי (החל ממורת רוח ועד לשנאה); (ב) בהמשך מתרחשת הסרת ההתנגדות לאובייקט וקבלתו, על ידי הבנת מעשיו ולמרות ההתנגדות להם (Galeotti, 2002; King, 1998). נראה כי סובלנות מתקיימת בעקבות תהליכים קוגניטיביים מורכבים, המביאים לריסון התנגדות כלפי עניין שאין מסכימים עמו, למרות היכולת להתנגד לו.

מבחינה תאורטית ניתן לטעון כי הסובלנות היא מין עמדה (Dinauer & Fink, 2004; Hukinson & Haddock, 2005), שיש בה ארבעה רכיבים (שי, 2005): (א) רכיב רגשי המתעורר אצל הפרט כלפי מושא הסובלנות; (ב) רכיב קוגניטיבי, הכולל את המחשבות והאמונות ביחס למושא הסובלנות; רכיב הכוונה להתנהגות, הכולל את הנכונות לפעול באופן חיובי או שלילי כלפי מושא הסובלנות, מתפצל לשניים: (ג) כוונה להתנהגות סובלנית **חבויה**, שבה הסובלן אינו מביע את סובלנותו בפומבי ונמנע מכל התייחסות לתופעה שאליה הוא מתנגד; (ד) כוונה להתנהגות סובלנית **גלויה** ובעצמה חזקה; הסובלן מכבד את זכותם של מתנגדיו להחזיק בדעתם ולשכנע אחרים בצדקת דרכם, בעוד הוא עצמו פתוח להאזין לדעתם, ואולי גם לקבל חלק ממנה, ולפעול למענם.

חלק מרכיב הקוגניציה בעמדה הסובלנית כולל את הערכים שהפרט מחזיק בהם (Chan, 2002; Galeotti, 2001, 2002; Newey & McKinnon, 2002; Rosenthal,

2001). למונח "ערך" הגדרות רבות (Ball-Rokeach & Loges, 1994), ואחת הבולטות שבהן רואה בערכים תכנים המביאים את האדם להעדיף מהלך פעולה אחד על פני מהלך פעולה אחר, תכנים שלפיהם האדם שופט את חייו ועל פיהם הוא מתנהל (Ball-Rokeach & Loges, 1994; Schwartz, 1992). הסובלנות היא אפוא ערך הנבחן במצב של עימות עם ערכים אחרים ומהווה חלק ממערכת ערכים כוללת מנומקת בתוך תפיסת עולם (Chan, 2004; King, 1998; Quinn, 2001). גבולות הסובלנות נקבעים על פי ההנמקות הערכיות לסובלנות, הנמקות אלו גם קובעות עד כמה על האדם להיות מחויב להתנהגות סובלנית וריסון עצמי כלפי עניין שהוא אינו מסכים לו, בפרט כלפי זולת המפגין נגדו תוקפנות (Dougherty, 2000).

כיוון שסובלנות נשענת על ערכים, יהיו הבדלים בגבולות הסובלנות בין קבוצות בעלות עולם ערכים שונה (Corkalo, 2003; Kriesberg, 2003), כמו למשל, דתיים וחילונים.

מורכבות קוגניטיבית

נוסף על הערכים ישנם לסובלנות היבטים קוגניטיביים נוספים. כך למשל, חלק מהמחקרים שבדקו סובלנות פוליטית מצאו לסובלנות הסברים קוגניטיביים, כגון הבנה של עקרונות דמוקרטיים והשקפה פוליטית ברורה ומקיפה (Sullivan & Transue, 1999). מחקרים אחרים שעסקו בחקר סובלנות אתנית ופוליטית, מצאו מתאמים חיוביים בין השכלה גבוהה ומעמד חברתי כלכלי, המרמזים על יכולת קוגניטיבית גבוהה יותר של בעלי הסובלנות (Luppici & Sajani, 2003; McClosky & Brill, 1983). ממצאים אלו מצביעים על הכיוון, אולם אינם מתקרים מספיק להיבט הקוגניטיבי, ונראה כי המונח "מורכבות קוגניטיבית" יכול להשתלב היטב בהבנת הסובלנות.

למונח "מורכבות קוגניטיבית" יש התייחסויות תאורטיות ומתודולוגיות שונות (קניאל, 2001). מקובל להתמקד בשתי פעולות חשיבה מרכזיות: אינטגרציה ודיפרנציאציה (Van-Hiel & Mervielde, 2003). **הדיפרנציאציה** מתייחסת ליכולת הבחנה והערכה של גירויים על פני ממדים רבים. למשל, מספר התכונות השונות שמייחס האדם לדמויות משמעותיות בחייו, כמו אביו ואמו (Bieri, 1966); או מספר ממדים קטן יותר, ייטה להתעלם ממידע רב או סותר ויערוך הבחנות גסות של מיון וסיווג. לעומתו, אדם בעל מורכבות קוגניטיבית גבוהה יערוך הבחנות דקות ויהיה בעל יכולת הבחנה גבוהה של גירויים רבים ומגוונים (Schroder, 1967). **האינטגרציה** מתבטאת במספר הקשרים בין פרטי המידע או בין הממדים המובחנים, כמו: התייחסות רעיונית כוללת ומקיפה, שילוב בין חלופות ויחסים וקשרים בין עמדות מנוגדות. היא מתייחסת למידת ארגון ותכלול של ידע, וככל שמידע מאורגן באורח אינטגרטיבי ומדרגי יותר, כך גדלה

המורכבות הקוגניטיבית. **האינטגרציה** נמדדת על ידי ניתוח התנסות חווייתית או ניסוח דעה בתחום מסוים, כמו סכנה לפצצת אטום (McDaniel & Lawrence, 1990). בעשורים האחרונים הורחבה המורכבות הקוגניטיבית לתחומים נוספים, כגון: זהות אישית (Fisherman, 2001; Low, 1999), פתרון בעיות של עובדים בארגונים שונים (Granello & Underfer-Babalis, 2004; Lantz & Friedrich, 2000; Porter & Inks, 2000), שיפוט מוסרי (Evans & Foster, 2000), קיצוניות פוליטית (Nesbitt, 2003; Van-Hiel & Mervielde, 2003) ועוד.

אדם בעל סובלנות גבוהה זקוק לשילוב יעיל בין דיפרנציאציה ואינטגרציה במצבי קונפליקט. רמת דיפרנציאציה גבוהה מאפשרת לו להבחין בפרטים ולהימנע מעיוותי מידע, ואילו רמת אינטגרציה גבוהה מאפשרת לו לארגן היטב את המידע ולשלוף אותו בעת הצורך. אולם נראה כי אין די בדיפרנציאציה ואינטגרציה כדי לפתור היטב מצבי קונפליקט הלכוחים מהמציאות המורכבת. סובלנות לקונפליקטים בנושאים מסוימים, כמו בניית הוסטל ללוקים בנפשם בשכונת וילות, מחייבת, נוסף על אינטגרציה ודיפרנציאציה, גם יכולות קוגניטיביות גבוהות, כגון: פתרון בעיות בדרכים לא שגרתיות, זיהוי בעיות, עיבוד מידע, תכנון דרכי פעולה, קבלת החלטות ונקיטת פעולה לאחר איסוף וארגון נתונים מגוונים, יכולת להבין את מניעי הזולת ורגשותיו כאשר נמצאים עמו בקונפליקט, יכולת להכיל מצבים ואנשים בעלי תפיסות מנוגדות ועל כן להיות בעלי מאפיינים אישיותיים של פתיחות ותפקוד הכרתי וריגושי גמיש ולא סטראוטיפי. סובלנות ברמה גבוהה דורשת מהפרט להיות בעל זהות אישית וזהות חברתית מגובשות, הכוללות עמדות ואידאות ביחס לסובלנות שאינן מאוימות על ידי הקונפליקט עם אובייקט הסובלנות, ולכן מאפשרות לערוך פשרות ללא תחושה של ויתור על הזהות. קיים אפוא מאגר גדול של רכיבים המקשרים בין סובלנות למורכבות קוגניטיבית. מתוכם בחרנו להוסיף על אינטגרציה ודיפרנציאציה ארבעה רכיבים מרכזיים: אמפתיה, קבלת החלטות, זהות וסמכותנות.

אמפתיה כמרכיב במורכבות הקוגניטיבית

אמפתיה מתייחסת במחקר הנוכחי ליכולת להבין את מניעי הזולת ורגשותיו, מבלי להדחיק את רגש ההתנגדות כלפי דעותיו או התנהגותו של מושא הסובלנות. הכוונה להבנת עולמו הרגשי, ההכרתי וההתנהגותי של האחר וליכולת להכיל תפיסות מנוגדות. אמפתיה אין פירושה להוקיר את מה שהאחר מוקיר ולחשוב ולהרגיש כמותו, אלא להבין את הזולת מנקודת מבטו, ובעקבות כך לכבד את דעותיו ולהיות סובלני להן. במקרים שבהם קיים קונפליקט, תתבטא אמפתיה ביכולת האדם לבטא את דעותיהם של כל הצדדים מבלי להסכים להן. אמפתיה מתייחסת אפוא ליכולת הקוגניטיבית של הסובלן להבין את מכלול מחשבותיו, רגשותיו והתנהגותיו של מושא הסובלנות. שיאה של אמפתיה היא שילוב בין קוגניציה, רגש והתנהגות אצל הסובלן. מחקרים מראים כי יכולות קוגניטיביות נמצאו במתאם חיובי עם אמפתיה ובמתאם שלילי עם תוקפנות (Jolliffe &

כי ככל שהאדם מורכב יותר מבחינה קוגניטיבית, כך גדלה יכולתו להיות אמפתי, ובעקבות זאת – להוריד את רמת התוקפנות. (Ferington, 2004, 2006; Martin, Lennart, Ulrika & Niklas, 2006).

קבלת החלטות כמרכיב במורכבות הקוגניטיבית

סובלנות במצבי חיים מורכבים מחייבת שיקול דעת המתאים לתהליך קבלת החלטות. תהליך כזה מאפשר לשקול בתשומת לב רבה את כל ההיבטים הרלוונטיים הנוגעים לקונפליקט, ולאחר מכן לערוך אינטגרציה של היבטים אלו לכלל דעה והחלטה (Van-Hiel & Mervielde, 2003). כדי להחליט על הסובלנות צריך האדם להכריע בין חלופות על פי סדרי עדיפויות ואמצעים שיש לנקוט, וכן עליו להיות בעל יכולת לערוך היסקים ביחס לתוצאות הצפויות מבחירה של חלופה. תהליך קבלת ההחלטות כולל סוגי ידע המהווים בסיס נתונים רחב, ועליהם הפרט מבצע פעולות חשיבה של זיהוי, עיבוד, תכנון ונקיטת פעולה, אשר מלווים בתהליך של הגדרת המטרה, איסוף וארגון נתונים מגוונים, בדיקת חלופות שונות ושקלולן, בחירה בחלופה היעילה ביותר וליווי התהליך במשוב והערכה (Callison, 1998; Clemen & Reilly, 2000).

זהות אישית וזהות חברתית כמרכיבים במורכבות הקוגניטיבית

זהות אישית מכילה ידע על ה"עצמי" ומהווה כלי שבאמצעותו הפרט מארגן ומפרש את התנסויותיו המרכזיות (צוריאל 1990; Oyserman, 2004). היא מורכבת מתת-זהויות שונות, כמו: אידאולוגית, פוליטית, דתית, חברתית, מינית, עדתית ומקצועית. בתהליך גיבוש הזהות מתקיימת סינכרוניזציה בין התפיסה המוסרית והערכים ההומניסטיים לבין ההתפתחות הפיזית, ההתפתחות הקוגניטיבית וההתפתחות הריגושת. ככל שהזהות מגובשת, כך קיימת מחויבות כלפי יחסי חברות והשקפה אידאולוגית (Stryker, 2000). חשיבותה של הזהות למחקר זה נובעת מהקשר ההדוק שלה עם תהליכי חשיבה שונים (Piaget & Inhelder, 1969), והם קשורים בתהליכי עיבוד וארגון מידע (Leary & Price-Tangney, 2003; Oyserman, 2004). פעולות החשיבה מהוות מכשיר אנליטי המאפשר לתפוס את העולם לא רק כפי שהוא, אלא גם כפי שהוא יכול להיות. תת-רכיב של פעולות חשיבה הוא חשיבה מופשטת בתחום נקיטת נקודת מבט חברתית. יכולת זו מאפשרת להבין את נקודת המוצא של הזולת, וכך להעמיק את הבנת הזהות האישית וגיבושה (Granello & Underfer-Babalis, 2004).

תת-זהות חשובה בזהות האישית היא **הזהות החברתית**, המורכבת מתחושת שייכות של היחיד וקבלת ערכיה של הקבוצה (Corkalo 2003; Kriesberg, 2003). האדם בונה את זהותו בשיוכו לקבוצת ה"אנחנו", תוך השוואה "לקבוצות חוץ" בתחומי הערכים, המיצב והאידאולוגיה (Cameron, 2004; Corkalo, 2003). הקבוצה מעניקה לפרט תחושת שייכות וזהות, ובכך היא תורמת לתפיסת עולמו ולאידיאות שבהן הוא מאמין (Cokley, 2005). ערכים קבוצתיים מהווים מרכיב

מרכזי בזהות קולקטיבית (Kim & Omizo, 2005), ותרומתם רבה בעיצוב גבולות הסובלנות. היחס אל קבוצת החוץ נעשה לעתים באמצעות סטראוטיפים העשויים לגרור יחס שלילי, הפחתת ערך, אפליה וחוסר סובלנות כלפי הקבוצה האחרת. לעומת זאת, יכולת לראות את קבוצת החוץ כהטרוגנית, לא סטראוטיפית ובעלת פיזור תכונות רחב עשויה למנוע ביטויים של חוסר סובלנות (Croker & Quinn, 2004; Mummendey & Wenzel, 1999; O'Bryan, 2004; Padilla & Perez, 2003). נראה אפוא כי סובלנות לקבוצות אחרות קשורה לזהות החברתית, ותכניה של זו משפיעים על הסובלנות.

סמכותנות כמרכיב במורכבות הקוגניטיבית

אישיות "סמכותנית", או "דוגמטית" (Adorno, Frenkel-Brunswick, Levin, son & Sanford, 1950), מתייחסת לתפקוד נוקשה ומערך נטיות, רגשות ואמונות בלתי דמוקרטיים. הסמכותן מאופיין בשמרנות פוליטית ופסילת כל מה שאיננו קונוונציונלי (נורמטיבי-מסורתי), בכניעה לסמכות חיצונית, בכבוד לכוח ולקשיחות ובתוקפנות המועתקת ממטרות פנים-קבוצתיות אל מטרות חוץ-קבוצתיות. חשיבתו של הסמכותן מאופיינת בנטייה להתבסס על עובדות מוחשיות (Altemeyer, 1996; Suedfeld & Schaller, 2002), בדעות קדומות ובחשיבה סטראוטיפית במגוון תחומי החיים. הנטייה להתבסס על נקודת מבט אחת בתהליך קבלת החלטות מאפיינת סמכותנים בעלי מורכבות קוגניטיבית נמוכה (Van-Hiel & Mervielde, 2003). ניתן לומר אפוא כי סמכותנות היא היפוכה של הסובלנות.

כלי המדידה ורמת המורכבות הקוגניטיבית

השיטות השונות המגדירות את המונח "מורכבות קוגניטיבית", שמות דגש שונה על דרכי המדידה שלו. מכאן עולות שתי שאלות עיקריות: (א) האם כלים שונים יכולים להקיף את כל תכונות המורכבות הקוגניטיבית, או האם מורכבות קוגניטיבית היא גורם אחד, ולכן כל כלי שנבחר להשתמש בו ידרג מורכבות קוגניטיבית באותו אופן? שאלה זו מובילה אותנו לשאלה נוספת: (ב) האם מורכבות קוגניטיבית היא תחום אחד, ולכן הפרט יאופיין ברמת מורכבות קוגניטיבית אחידה בכל התחומים הנבדקים, או האם רמת המורכבות הקוגניטיבית מושפעת מתחום התוכן הנבדק?

המורכבות הקוגניטיבית: חוצת תחומים או תלוית תחום תוכן?

מורכבות קוגניטיבית חוצת תחומים (domain general): הנחתו המרכזית של ביירי (Bieri, 1955) היא כי מבנים קוגניטיביים ראשוניים שעמם נפגש האדם בראשית חייו (דמויות), מהווים את הגרעין שממנו מתפתחת המערכת הקוגניטיבית, והתפתחות זו מוכללת לתחומים חדשים. משמעות הדבר, שצורת ארגון סכמות החשיבה המיוצגת בתחום היחסים הבין-אישיים, תאפיין את כל התפקוד הקוגניטיבי של הפרט ותבוא לידי ביטוי בכל תחומי החשיבה (Allard & Carlson, 1963; Bieri, 1956; Blacker, 1956). גישה זו רואה במורכבות קוגניטיבית תכונה אישיותית "חוצת תחומים".

מורכבות קוגניטיבית תלוית תחום (domain specific): המחזיקים בהשקפה זו, רואים את המורכבות הקוגניטיבית כתלוית תחום, ולא כתכונה החוצה תחומים רבים. לפי גישה זו, רמת התפקוד הקוגניטיבי תלויה במידת האינטראקציה שהייתה לפרט עם תחום ידע מסוים (Brendel, Kolbert & Foster, 2002; Robinson, 2001). אימון ולימוד בנושא ייחודי יכולים להעלות את רמת המורכבות הקוגניטיבית באותו תחום (Bird & bird, 2002; Labouvie-Vief & Diehl, 2000; Robinson, 2001). לפיכך, תפקודים קוגניטיביים מסוימים יעילים יותר בתחומים אחדים לעומת תחומים אחרים (Ceci, 2003).

לסיכום, שאלת המחקר המרכזית עוסקת בקשרים שבין מורכבות קוגניטיבית לסובלנות. ההשערה היא שככל שרמת המורכבות הקוגניטיבית גבוהה יותר, כך רמת הסובלנות תעלה. סובלנות מחייבת ביטול התנגדות לזולת ואיפוק כלפי קונפליקט, לאחר שיקול דעת. אנשים בעלי מורכבות קוגניטיבית גבוהה, שיש להם זהות אישית וזהות חברתית מגובשות ואישיות דמוקרטית, יוכלו לשקול את כל היבטי הקונפליקט על ידי שילוב מושכל בין אינטגרציה ודיפרנציאציה, לקבל החלטות באופן מושכל יותר ולגלות אמפתיה. המחקר הנוכחי ינסה לתת מענה גם על השאלה, האם רמת המורכבות קוגניטיבית היא גורם אחד ולכן אינה מושפעת מתחום התוכן הנבדק, או האם רמת המורכבות הקוגניטיבית מושפעת מתחומי תוכן. אם המורכבות הקוגניטיבית מושפעת מתחום התוכן, אזי אנו עשויים למצוא הבדלים גם בקשר שבין מורכבות קוגניטיבית לרמת הסובלנות בחלוקה לתחומי תוכן.

שיטה

משתתפים

במחקר השתתפו 108 סטודנטים ממכללות ואוניברסיטאות שונות, מהם: 50 דתיים ו-58 חילונים, מתוכם 41 גברים ו-67 נשים. דתיים הוגדרו על פי אמות המידה הבאות: שמירת שבת, הקפדה על אוכל כשר ולימודים בבית ספר תיכון דתי, והחילונים הוגדרו על פי: אי-שמירת שבת, אי-אכילת אוכל כשר ולימודים בבית ספר תיכון חילוני; משתתפים שלא ענו על שלוש השאלות הללו בעקביות בחיוב או בשלילה, הוצאו מן המדגם.

כלים

שאלות המחקר נבחנו באמצעות 12 כלים: שלושה שמדדו סובלנות ותשעה שמדדו מורכבות קוגניטיבית. כדי לבדוק, האם קיימת השפעת תחום התוכן על רמת הסובלנות, היה על המשתתפים לכתוב שני חיבורים: האחד בנושא קונפליקט במשפחה, והשני בנושא בעיית הטרור. מכל חיבור נבנו שני מדדים באותו תחום: האחד לבדיקת מורכבות קוגניטיבית, והשני לבדיקת רמת הסובלנות. אי-תלות בין המדדים נשמרה על ידי אמות מידה ברורות ושונות המדרגות את כל אחד מהמדדים. אמות המידה תפורטנה בהמשך.

כלים לבדיקת סובלנות

שאלון עמדות סובלניות

השאלון מכיל 28 שאלות סגורות, אשר כוללות קונפליקטים בתחומים שונים. משאלון זה נבנו ארבעה מדדים: (א) יחסי מגדר; (ב) יחסי יהודים כלפי ערבים; (ג) יחסי דתיים–חילונים; (ד) קונפליקטים בנושא זכויות אזרח. כדי לבחון יחסי דתיים–חילונים, שש השאלות האחרונות בשאלון ניתנו בשתי גרסאות: אחת למשתתפים דתיים, ושנייה למשתתפים חילונים. כל שאלה מורכבת מארבעה פריטים המצויים בסולם של שבע דרגות, ככל שהציון גבוה יותר כך עצמת הסובלנות גבוהה יותר. כל פריט התייחס לרכיבי העמדה הסובלנית הכוללים בירור יחס הנבדק לארבעה היבטים של הקונפליקט, והם: (א) היחס הרגשי לקונפליקט (שלילי או חיובי); (ב) המחשבה כלפי הקונפליקט (האם הוא הגיוני או לא הגיוני); (ג) כוונה חבויה להתנהגות סובלנית; (ד) כוונה גלויה להתנהגות סובלנית. מן השאלון הופקו ציוני סובלנות בחלוקה לתחומי הסובלנות (יחסי מגדר, יחסי יהודים–ערבים, יחסי דתיים–חילונים וזכויות אזרח) וציון כללי של סובלנות.

לתת-המדד תחום יחסי מגדר, אלפא של קרונבך הייתה 0.80; לתת-המדד תחום יחסי יהודים–ערבים, אלפא של קרונבך הייתה 0.94; לתת-המדד תחום יחסי דתיים–חילונים, אלפא של קרונבך הייתה 0.90; לתת-המדד תחום זכויות אזרח, אלפא של קרונבך הייתה 0.90; לציון כללי, מהימנות השאלון על פי אלפא של קרונבך הייתה 0.94.

לוח 1: דוגמה לשאלה בתחום זכויות אזרח

באחת הערים הגדולות בצפון נפתח סניף של אחת מהכתות המשיחיות. הסניף מהווה מוקד משיכה ונהירה של נערים ונערות רבים מבני האזור, ואף מערים מרוחקות יותר מגיעים בני נוער כמעט על בסיס יום יומי. בעקבות הצטרפותם של בני הנוער לכת זו, הם החלו לנהוג התנהגות מזוהה ביותר. השבוע קראת בעיתון שנציגי הכת חושבים להגיש מועמדות לנציגות העיר.

רכיב רגש	פתיחת סניף של כת משיחית בעיר בצפון מעורר אצלי רגש:
	חיובי 7 6 5 4 3 2 1 שלילי
רכיב מחשבה	הצטרפותם של בני נוער לכת המשיחית בעיר הצפונית:
	מתקבלת על דעתי 7 6 5 4 3 2 1 לא מתקבלת על דעתי
רכיב כוונה חבויה	הייתי מוכן לחתום על עצומה לסגירת הסניף של הכת המשיחית בעיר הצפונית.
	מסכים 7 6 5 4 3 2 1 לא מסכים
רכיב כוונה גלויה	הייתי מוכן לחתום על עצומה להישארות הסניף של הכת המשיחית בעיר הצפונית.
	מסכים 7 6 5 4 3 2 1 לא מסכים

סובלנות בתחום קונפליקט במשפחה

מדד זה מבוסס על פתרון קונפליקט. בפני המשתתפים הוצג קונפליקט במשפחה שבה אחד מבני הזוג חילוני והשני דתי. הקונפליקט נוגע לשאלת המוסד החינוכי שאליו ישלחו את בנם היחיד, שנולד לאחר טיפולים ממושכים. הסטודנטים התבקשו לכתוב חיבור ולתאר בו כיצד היו פותרים את הקונפליקט אילו עמדו באותו מצב. שני שופטים ערכו ניתוח תוכן לחיבור. על סמך הצעת הפתרון בקונפליקט ניתן לכל משתתף ציון מ-1 עד 5: 1=המשתתף התבצר בעמדתו ולא גילה כל נכונות להתחשב בבן הזוג; 2=המשתתף העדיף לא להחליט, או לתת לילד לבחור כיצד לנהוג בקונפליקט; 3=המשתתף גילה נכונות להידברות, אך עמד על העקרונות שהוא מאמין בהם; 4=המשתתף היה מוכן להתפשר על העקרונות שהוא מאמין בהם; 5=המשתתף ויתר על עמדתו האישית וקיבל את עמדתו של בן הזוג. מידת ההסכמה בין השופטים הגיעה ל-90%, והמהימנות בין שופטים הייתה $\kappa = .87$ ($p < .0001$).

סובלנות בתחום בעיית הטרור

המשתתפים התבקשו לכתוב חיבור בנושא בעיית הטרור בישראל, לנתח את הבעיה ולהציע פתרונות אפשריים לקונפליקט. הציון לסובלנות נקבע על פי הפתרון המועדף על הנבדק. בהתאם לתשובות שהתקבלו נבנה סולם מ-1 עד 5 – ככל שהציון גבוה יותר, כך הסובלנות גבוהה יותר: 1=הנבדק התבצר בעמדתו ולא גילה כל נכונות להתחשב בצד השני (הערבים); 2=הנבדק העדיף שלא להחליט; 3=הנבדק גילה נכונות להידברות עם הערבים, אך עמד על העקרונות שהוא מאמין בהם; 4=הנבדק היה מוכן להתפשר על העקרונות שהוא מאמין בהם; 5=הנבדק ויתר על עמדתו האישית וקיבל את עמדת הצד השני בסכסוך. מידת ההסכמה על ציוני הסובלנות בין שני שופטים הגיעה ל-90.2%, והמהימנות בין השופטים הייתה $\kappa = .87$ ($p < .0001$).

כלים לבדיקת מורכבות קוגניטיבית

מורכבות קוגניטיבית על פי ביירי

מבחן REP (Role Construct Repertory-Test) של ביירי ועמיתיו (Bieri et al., 1966) הוא גרסה מאוחרת של מבחן REP שפיתח קלי (Kelly, 1955). המבחן של ביירי ועמיתיו בודק את מידת ההבחנה והסיווג בין אובייקטים מוכרים. המשתתף מקבל טבלה ומתבקש להעריך עשר דמויות המוכרות לו (לדוגמה: אמו, אביו, בוס), באמצעות עשרה ממדים. ממדי ההערכה מופיעים בצורות דו-קוטביות (לדוגמה: חלש-חזק, קמצן-נדיב, חסר החלטה-החלטי) ומדורגים בסולם בן 6 דרגות (לדוגמה: חסר החלטה-1; החלטי-6). מדד המורכבות מחושב על ידי השוואה בין הדירוגים השונים שהמשתתף נתן לעשר הדמויות. בציון ישנה התייחסות לכל דירוג שמופיע יותר מפעם אחת בשורה, וציון הדמיון שווה למספר הפעמים שבהם

מופיע דירוג זה. ציון 0 ניתן לדירוגים המופיעים רק פעם אחת בכל שורה. מדד הציונים של כל שורה יכול לנוע בין 4 ל-45, וטווח הציונים של השאלון נע בין 40 ל-450. ציון נמוך משקף רמת מורכבות קוגניטיבית גבוהה, וציון גבוה משקף רמת מורכבות קוגניטיבית נמוכה. במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות פנימית באמצעות אלפא של קרונברך – 0.81.

מורכבות קוגניטיבית לפי מקדניאל ולורנס

מטרת הכלי לאפיין את רמת המורכבות הקוגניטיבית של הפרט בהתייחס לפרמטרים הבודקים את יכולת ניתוח אירוע ומביאים לביטוי בעיקר את האינטגרציה (McDaniel & Lawrence, 1990). במקור נמדדה המורכבות הקוגניטיבית על ידי חיבור המנתח את ההשפעות האפשריות לשימוש באנרגייה אטומית. לצורכי המחקר הנוכחי הותאמו שני נושאים: (א) מורכבות קוגניטיבית בניתוח קונפליקט במשפחה; (ב) מורכבות קוגניטיבית בניתוח בעיית הטרור בישראל.

מורכבות קוגניטיבית בניתוח קונפליקט במשפחה: במבחן זה התבקשו המשתתפים לנתח אירוע שמעורר קונפליקט חשוב במשפחה. במרכז האירוע עמדו בני הזוג כהן, המחזיקים בערכים מנוגדים (דתי-חילוני). בני הזוג עמדו בפני ההחלטה לאיזה מוסד לימודי לשלוח את בנם היחיד, שנועד לאחר טיפולים ממושכים. רמת המורכבות הקוגניטיבית הוערכה באמצעות ניתוח תוכן החיבור על פי חמש רמות חשיבה (1–5), וכל אחת מרמות החשיבה נותחה לפי שלוש אמות מידה: הגדרת האירוע ותפיסתו, ארגון מבני של האירוע וניתוח האירוע.

לוח 2: חישוב רמת מורכבות קוגניטיבית לפי מקדניאל ולורנס (McDaniel & Lawrence, 1990)

רמת המורכבות: 1=נמוכה; 5=גבוהה	הגדרת האירוע ותפיסתו	ארגון מבני של האירוע	ניתוח האירוע
1 – תיאור חד-צדדי	התעלמות ממידע, פשטנות	קבלת המסגרת המוצעת	ניסוח אחר – פרפרזה
2 – פשטנות החלופות	קונפליקט ברור מאלי	המשגה צרה	היגדים – טענות מקובעות
3 – ניצני מורכבות בחשיבה	שימור המורכבות	פרספקטיבות מרובות	הצהרות שגרתיות ופשוטות
4 – פרשנויות רחבות	המשגה רחבה	אינטרפרטציה של רעיונות	נושא מוסבר
5 – ניתוח אינטגרטיבי	זווית ראייה חדשה	הבניה והמשגה מחדש	רשת של הקשרים

הציון נקבע על ידי שני מעריכים עם מתאם חיובי גבוה ביניהם ($r=0.95$, $p < 0.01$). מהימנות המדד לפי אלפא של קרונברך – 0.99.

מורכבות קוגניטיבית בניתוח בעיית טרור: במבחן זה התבקשו המשתתפים לכתוב חיבור ולנתח את בעיית הטרור בישראל (כפי שנבדקה אצל סנקביץ, 2003). הציון נקבע על ידי שני שופטים לפי אמות המידה שהוצגו לעיל. נמצא מתאם חיובי גבוה בין שני המעריכים ($r=.99, p < .01$). מהימנות המדד לפי אלפא של קרונברך – .98.

אישיות סמכותנית (דוגמטית)

מטרת השאלון לבחון נטיות לתפקוד קוגניטיבי ותפקוד ריגושי נוקשים ועמדות אנטי-דמוקרטיות. השאלון בודק את מידת הפתיחות של הפרט למידע שונה, הסותר את הידע הקודם שלו, ואת המידה שבה האדם פתוח לאנשים השונים ממנו בהשקפתם. במחקר הנוכחי נעשה שימוש במבחן סמכותנות שפותח על ידי רוקיץ' (Rokeach, 1960) ונמצא בשימוש שכיח גם כיום (Davies, 2005; Francis, 2001). השאלון מורכב מארבעים היגדים בנושאים שונים. לדוגמה: "ישנם שני סוגי בני אדם: אלה שהם בעד האמת, ואלה שהם נגד האמת", או: "בין כל ההשקפות הקיימות בעולם, ישנה כנראה רק אחת שהיא נכונה". המשתתף מסמן בסולם בן שש דרגות את מידת הסכמתו להיגדים, וככל שהציון נמוך יותר – מידת הסמכותנות גבוהה יותר. טווח הציונים של הכלי נע בין 40 ל-240. מהימנותו נבדקה על ידי רוקיץ' (Rokeach, 1960) במדגמים שונים ונעה בין .86 לבין .93. המהימנות שחושבה במחקר הנוכחי באמצעות אלפא של קרונברך היא .85.

זהות אישית

זהות אישית נמדדה באמצעות שאלון של צוריאל (1990), הבודק את מידת הגיבוש של הזהות האישית. הסולם מורכב מ-38 היגדים בסולם בן 5 דרגות; לדוגמה: "אני אדם הגאה באופיו ובערכיו", או: "נראה שאף אחד אינו מבין אותי כמו שצריך". מהשאלון מופקים שמונה מדדים – אחד כללי, ושבעה שהתגלו בניתוח גורמים: (א) התחייבות ומטרתיות; (ב) תחושת סולידיות והמשכיות; (ג) הכרה חברתית; (ד) משמעותיות מול ניכור; (ה) זהות פיזית; (ו) טבעיות ואמתיות; (ז) תפיסת שליטה עצמית. טווח הציונים האפשרי לציון הכללי נע בין 38–190, וככל שהציון גבוה יותר, כך הזהות האישית מגובשת יותר. מקדמי מהימנות על פי אלפא של קרונברך למדדים השונים ושל הציון הכללי נעים בין .79 לבין .85. במחקר הנוכחי נעשה שימוש במדד הכללי בלבד, מהימנות המדד נבחנה באמצעות אלפא של קרונברך ונמצאה .88.

מדד פיזור התכונות של דתיים וחילונים

מרכיב חשוב בזהות חברתית הוא היכולת להבחין בין קבוצת הפנים לקבוצת החוץ. תפיסת קבוצת החוץ כהטרונגית, לא סטראוטיפית, בעלת פיזור תכונות רחב, עשויה להגדיל את טווח התכונות המשותפות לשתי הקבוצות ולהקטין את הקיטוב בין תפיסת קבוצת הפנים לקבוצת החוץ, ובכך למנוע ביטויים של חוסר סובלנות (Croker & Quinn, 2004; Mummendey & Wenzel, 1999).

(O'Bryan, 2004; Padilla & Perez, 2003). השאלון בחן את מידת תפיסת פיזור התכונות של אוכלוסייה דתית ושל אוכלוסייה חילונית כלפי קבוצות החוץ. ככל שתפיסת פיזור התכונה של קבוצת החוץ גבוהה יותר, כך התפיסה קרובה יותר למציאות וסטראוטיפית פחות, ועל כן עשויה להיות סובלנית יותר. השאלון בנוי על היגדים של ספורטה-ערד (1993), המתייחסים לדתיים ולחילונים. כל משתתף התבקש לענות על 21 היגדים המייצגים תכונות אופי (כגון: נאור, דמוקרטי, ישר), ולציין מה השכיחות של תכונה זו באוכלוסייה דתית או חילונית. המשתתפים יכלו לבחור בין שבע דרגות שונות כמו: "אף אחד"; "מעט"; "פחות ממחצית"; "מחציתם כאלה ומחציתם כאלה"; "יותר ממחצית"; "כמעט כולם"; "כולם". לאחר קידוד צומצמו שבע הדרגות לארבע. טווח הציונים לכל תכונה נע בין 1 ל-4. סימון ההיגדים "אף אחד" (1) או "כולם" (7) העניק לאחר קידוד ערך 1 והורה על תפיסה של חוסר שונות (פיזור נמוך מאוד של התכונה). סימון ההיגדים "מעט" או "כמעט כולם" העניק לאחר קידוד את הציון 2. סימון ההצהרות "פחות ממחצית" או "יותר ממחצית" העניק לאחר קידוד את הציון 3, ואילו סימון ההצהרה "מחציתם כאלה" הורה על תפיסה גבוהה של שונות (פיזור גבוה של התכונה) וזיכה את המשתתף בציון 4. טווח הציונים האפשרי לשאלון – 21–84. מהימנות תפיסת פיזור התכונות של אדם דתי לפי אלפא של קרונבך היא 0.92. מהימנות תפיסת פיזור התכונות של אדם חילוני לפי אלפא של קרונבך – 0.91.

גילוי אמפתיה

במבחן זה הוצג קונפליקט בין בני זוג. המשתתף כתב כיצד היה נוהג לו היה הוא מעורב באירוע זה. כדי לענות על המבחן היה על המשתתף "להיכנס לנעליו" של אחד מבני הזוג באירוע ולגלות אמפתיה. באירוע בן זוג אחד דתי והשני חילוני. לזוג נולד בן יחיד לאחר טיפולים ארוכים, ועליהם להחליט האם לשלוח אותו לבית ספר דתי או לבית ספר חילוני. מבחן זה נכתב בארבע גרסאות: (א) משתתפת דתייה קיבלה גרסה שבה האישה אף היא דתייה והבעל חילוני; (ב) משתתפת חילונית קיבלה גרסה שבה האישה חילונית והבעל דתי; (ג) משתתף חילוני קיבל גרסה שבה הבעל חילוני והאישה דתייה; (ד) משתתף דתי קיבל גרסה שבה הבעל דתי ואשתו חילונית. באופן זה האירוע זימן לכל משתתף אפשרות לגלות אמפתיה כלפי בן או בת הזוג, בטרם החליט כיצד לנהוג בקונפליקט. המשתתף קיבל ציון על גילוי אמפתיה, אם בתהליך קבלת ההחלטה כיצד לנהוג באירוע זה, לקח בחשבון את דעתו של הזולת. אם המשתתף לקח בחשבון שיקולים של בן או בת הזוג ושל בנם, קיבל את הציון 3; אם המשתתף לקח בחשבון שיקולים של בן הזוג בלבד, הוא קיבל את הציון 2; משתתף שלקח בחשבון שיקולים של הבן בלבד קיבל את הציון 1; משתתף שלא גילה אמפתיה ולא לקח בחשבון שיקולים נוספים, קיבל את הציון 0. הציונים ניתנו על ידי שני שופטים, וההסכמה ביניהם הייתה 90.4%. מהימנות בין שופטים הייתה $\kappa = 0.86$ ($p < 0.0001$). נוסף על הדרך שבה יתנהג בקונפליקט, ענה המשתתף על שתי שאלות סגורות נוספות: (א) "כשענית על האירוע של משפחת

כהן, האם לקחת בחשבון את דעתם של בן או בת הזוג?" (נקודה אחת לתשובה חיובית ואפס לשלילית); (ב) "כשענית על האירוע של משפחת כהן, האם לקחת בחשבון את הרגשתם של בן או בת הזוג?" (נקודה אחת לתשובה חיובית ואפס לשלילית). הציון הסופי לאמפתיה נבנה מחיבור כל הציונים באמצעות ממוצע של ציוני התקן (אלפא של קרונברך למדד זה = 0.60).

קבלת החלטות

תהליך קבלת החלטות נמדד על בסיס חיבור שכתב המשתתף על תהליך החלטה בקונפליקט במשפחה. המדדים נלקחו מקניאל (2001א) וקלמן וריילי (Clemen & Reilly, 2000). שני שופטים בחנו את תהליך קבלת ההחלטה שהמשתתף תיאר. אמות המידה לציון שנבדקו על ידי שני שופטים הן: (א) האם יש הגדרת מטרה או מיקוד במטרה? (ב) האם נעשה שימוש בידע כללי? (ג) האם הובע רצון לברר מידע נוסף? (ד) האם נשקלה יותר מחלופה אחת לפתרון? (ה) האם יש תכנון משוב או הערכה מחדש? בכל חמש אמות המידה, "כן" = 1, "לא" = 0. טווח הציונים הסופי לכל נבדק נע מ-0 עד 5. המהימנות בין השופטים הייתה 97.2%.

הליך

במחקר חלוץ, הכלים נבנו תוך שימת דגש על תקפות, מהימנות ורגישות והועברו לסטודנטים במכללות ובאוניברסיטאות שונות. סדר ההעברה היה כדלהלן: דף הפתיחה הכיל פנייה אל המשתתפים והסביר כי המחקר בודק דעות שונות של הציבור בתחומים שונים, צוינה בו חשיבות דעתם והרגשתם הפרטית וכן שתשובותיהם יישארו אנונימיות ולצורכי מחקר בלבד. דף זה הכיל גם שאלון קצר המברר דתיות או חילוניות של הנבדקים (נבדקים שלא ענו בעקביות על שלוש השאלות לבדיקת דתיות—חילוניות הוצאו מהמדגם). בדפים הבאים הופיעו נתונים דמוגרפיים, ולאחריהם ניתוח אירוע של קונפליקט במשפחה (ממנו הופקו המדדים: "מורכבות קוגניטיבית בניתוח קונפליקט במשפחה", "קבלת החלטות", "גילוי אמפתיה" ו"סובלנות כלפי קונפליקט במשפחה"); ניתוח בעיית הטרור בישראל (ממנו הופקו המדדים "מורכבות קוגניטיבית בניתוח הטרור" ו"סובלנות כלפי הטרור"); השאלון של ביירי למורכבות קוגניטיבית; שאלון עמדות סובלניות; שאלון סמכותנות; שאלון זהות אישית; מדד פיזור התכונות של דתי וחילוני. לסדר השאלונים אין השפעה על תוכן המענה, אך מאחר שהמבחנים לניתוח אירועים דרשו את הריכוז הגבוה ביותר, הם סודרו בתחילת סוללת השאלונים. כדי למנוע בעיית עייפות וכדי לאפשר למשתתפים לענות על השאלות בכנות, מילוי השאלון נעשה ללא הגבלת זמן, והנבדקים יכלו לעשות הפסקות על פי הצורך. בסיכומו של דבר, מילוי השאלונים נמשך כשעתיים.

תוצאות

הקשר בין סובלנות לבין מורכבות קוגניטיבית

נמצא כי לתחום התוכן הנבדק יש השפעה על הקשר בין המשתנים. כפי שפורט בפרק השיטה, חלק מהמדדים של הסובלנות והמורכבות הקוגניטיבית עוסקים באותם תחומי תוכן. כך למשל המדדים "מורכבות קוגניטיבית בניתוח קונפליקט במשפחה", "תהליך קבלת החלטות", "גילוי אמפתיה" ו"סובלנות כלפי קונפליקט במשפחה" עוסקים באותו תוכן. גם "מורכבות קוגניטיבית בניתוח בעיית הטרור" ו"סובלנות כלפי הטרור" עוסקים באותו תוכן. פרט לכך, קיימים מדדים אחרים העוסקים מעצם מהות התוכן שלהם בנושאים קרובים, למשל "מורכבות קוגניטיבית בניתוח הטרור" ו"סובלנות ביחסי יהודים–ערבים".

בלוח 3 ניתן לראות מתאמי פירסון בין סובלנות למורכבות קוגניטיבית, המאורגנים לפי שלוש רמות מרחק בין תחומים: (א) **תחומים זהים** – נמצאו חמישה מתאמים חיוביים, גבוהים ומובהקים (בין 0.38–0.54), למשל "קונפליקט במשפחה" נמצא במתאם עם "סובלנות כלפי קונפליקט במשפחה"; (ב) **תחומים קרובים** – בתחומים הקרובים נמצאו 12 מתאמים, למשל "סמכותנות" ו"סובלנות בתחום הטרור" נמצאו במתאם עם מדד "יחסי יהודים–ערבים". שישה מתאמים היו חיוביים בינוניים (0.16–0.33) ושישה – לא מובהקים; (ג) **תחומים רחוקים** – בתחומים רחוקים, כמו "קונפליקט במשפחה" ביחס ל"זכויות אזרח", נמצאו ארבעה מתאמים בעלי קשר נמוך עד בינוני (0.16–0.26). ו-33 מתאמים לא מובהקים. נראה אפוא כי בתחומים קרובים מאוד, המתאמים בין סובלנות למורכבות הם גבוהים, וככל שהתחומים מתרחקים אחד מהשני, הקשר בין הסובלנות למורכבות נחלש.

לוח 3: מתאמים בין סובלנות למורכבות קוגניטיבית לפי מרחק בין תחומים

תחומי הסובלנות / מורכבות קוגניטיבית	סובלנות בתחום קונפליקט במשפחה	סובלנות בתחום טרור	סובלנות בתחום יחסי מגדר	סובלנות בתחום יחסי יהודים-ערבים	סובלנות בתחום יחסי דתיים-חילונים	סובלנות בתחום זכויות אזרח
	סובלנות בתחום קונפליקט במשפחה	סובלנות בתחום טרור	סובלנות בתחום יחסי מגדר	סובלנות בתחום יחסי יהודים-ערבים	סובלנות בתחום יחסי דתיים-חילונים	סובלנות בתחום זכויות אזרח
מדדים שתחומי התוכן שלהם זהים מורכבות קוגניטיבית בנושא טרור מורכבות קוגניטיבית בנושא קונפליקט במשפחה גילוי אמפתיה קבלת החלטות	.41**	.38**				
	.54**					
	.42**					
	.44**					
מדדים שתחומי התוכן שלהם קרובים מורכבות קוגניטיבית בנושא טרור מורכבות קוגניטיבית בנושא קונפליקט במשפחה זהות אישית סמכותנות גילוי אמפתיה קבלת החלטות פיזור התכונות של חילוני פיזור התכונות של דתי				.18*		
		.21**			-.02	.12
			-.07			
		.33**		.26**	.17*	
					.01	
		.19*				
					.02	
					.02	
מדדים שתחומי התוכן שלהם רחוקים מורכבות קוגניטיבית בנושא טרור מורכבות קוגניטיבית בנושא קונפליקט במשפחה מורכבות קוגניטיבית REP על פי ביירי זהות אישית סמכותנות גילוי אמפתיה קבלת החלטות פיזור התכונות של חילוני פיזור התכונות של דתי			.08		-.009	.089
			-.10	.13		
	.09	.04	.07	-.03	.03	-.14
	-.01	.20*		.17*	-.07	-.14
	.11		.16*			.08
		.15	-.06	.11		.09
			-.02	.09	.13	.03
	.05	.16	-.05	.13		.08
	.06	.27**	.03	.15		.04

*P<.05 **P<.01

ניתוח גורמים לסובלנות ולמורכבות קוגניטיבית

כהכנה לבדיקת הקשר בין סובלנות למורכבות קוגניטיבית, נערכו ניתוחי גורמים מאששים. ניתוח גורמים על מדדי הסובלנות (עיינו לוח 4) חשף **ארבעה גורמים**: (א) סובלנות בתחום זכויות אזרח ומגדר (המכילה את המדדים "מגדר" ו"זכויות אזרח" משאלון עמדות סובלניות); (ב) סובלנות כלפי הטרור וכלפי ערבים (המכילה את הממד "יחסי יהודים–ערבים" בשאלון עמדות סובלניות ואת הממד "סובלנות בתחום בעיית הטרור"); (ג) סובלנות כלפי קונפליקט במשפחה (המכילה את הממד "סובלנות בתחום קונפליקט במשפחה"); (ד) סובלנות ביחסי דתיים–חילונים (המכילה את הממד "יחסי דתיים–חילונים" מתוך שאלון עמדות סובלניות). השונות המוסברת (לוח 4) לאחר הכנסת הגורם הראשון הייתה 31.24%, לאחר הכנסת הגורם השני – 51.78%, לאחר הכנסת הגורם השלישי – 70.28%, ולאחר הכנסת הגורם הרביעי – 87.5%. ניתוח גורמים על מדדי המורכבות הקוגניטיבית (עיינו לוח 5) חשף **שלושה גורמים**: (א) מורכבות בפתרון קונפליקטים (המכילה את המדדים: "ניתוח קונפליקט במשפחה", "גילוי אמפתיה", "קבלת החלטות" ו"ניתוח בעיית הטרור"); (ב) מורכבות ביחסים בין-אישיים (המכילה את המדדים "פיזור התכונות של דתיים וחילונים" ו"מורכבות קוגניטיבית על פי ביירי"); (ג) מורכבות בתפיסת ה"עצמי" והזולת (המכילה את המדדים "זהות אישית" ו"סמכותנות"). השונות המוסברת (לוח 5) לאחר הכנסת הגורם הראשון הייתה 24.94%, לאחר הכנסת הגורם השני – 46.18%, ולאחר הכנסת הגורם השלישי – 64.58%.

לוח 4: חלוקה של תחומי הסובלנות לפי טעינויות, לאחר רוטציה
(השונות המוסברת – 87.50 %)

המדד	Communalities	גורם 1	גורם 2	גורם 3	גורם 4
יחסי מגדר	.77	<u>.87</u>	.06	.03	0.24
זכויות אזרח	.80	<u>.86</u>	.18	.16	.12
סובלנות כלפי הטרור	.88	.07	<u>.85</u>	.41	.10
יחסי יהודים–ערבים	.83	.59	<u>.66</u>	-.07	.21
סובלנות כלפי קונפליקט במשפחה	.96	.11	.21	<u>.95</u>	.07
יחסי חילונים–דתיים	.99	.11	.13	.08	<u>.98</u>
Eigenvalues		2.69	1.17	.85	<u>.54</u>

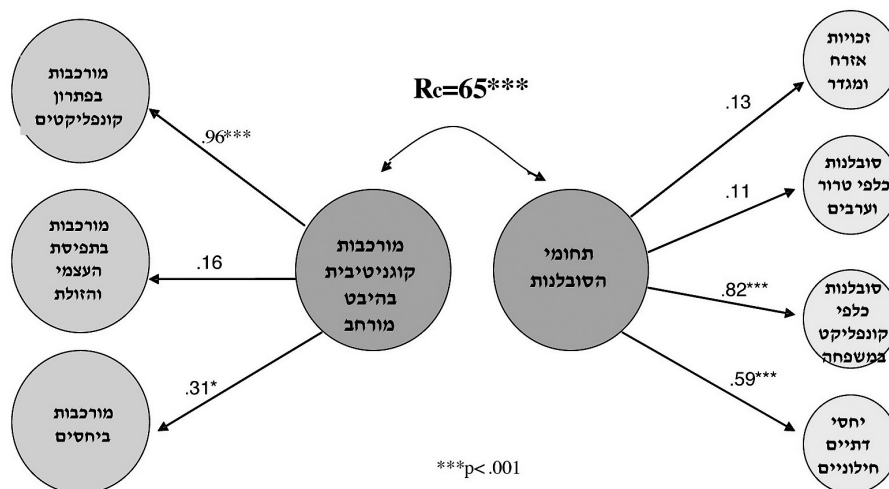
לוח 5: ניתוח גורמים של כל מדדי המורכבות הקוגניטיבית לפי טעינויות, לאחר רוטציה (השונות המוסברת – 64.58%)

מדדי המורכבות הקוגניטיבית	Communalities	גורם 1	גורם 2	גורם 3
ניתוח קונפליקט במשפחה	.78	<u>.82</u>	-.10	.34
גילוי אמפתיה	.68	<u>.78</u>	.24	-.12
קבלת החלטות	.59	<u>.77</u>	.05	-.01
ניתוח בעיית הטרור	.71	<u>.61</u>	-.01	.59
פיזור התכונות של אדם חילוני	.84	-.05	<u>.90</u>	.16
פיזור התכונות של אדם דתי	.84	.07	<u>.89</u>	.20
המבחן של ביירי	.22	.08	<u>.46</u>	-.04
זהות ה"עצמי"	.58	.02	.13	<u>.75</u>
סמכותנות	.56	.04	.08	<u>.75</u>
Eigenvalues		2.769	1.828	1.216

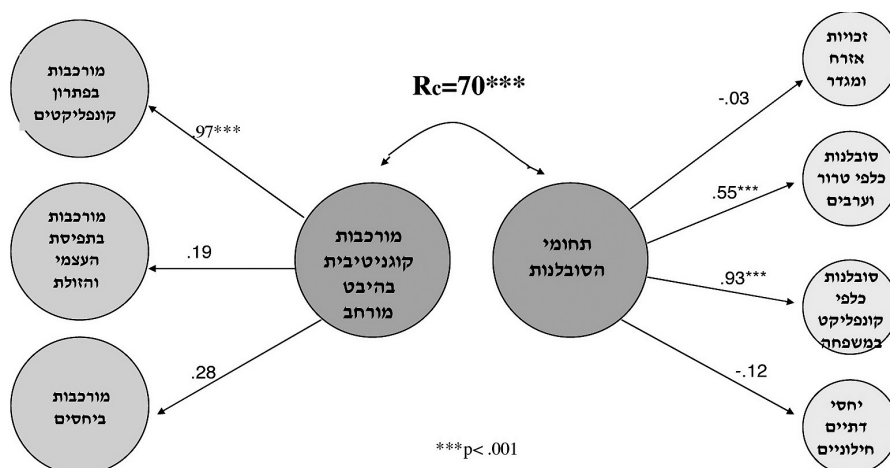
הבדלים בין דתיים וחילונים

הגורמים המופיעים בלוחות 4 ו-5 שימשו לחישוב מתאמים קנוניים בקרב דתיים וחילונים בנפרד. מתאמים קנוניים מאפשרים לבדוק בו-זמנית את הקשר שבין קבוצות מדדים, במחקר הנוכחי – בין קבוצת מדדי המורכבות הקוגניטיבית לבין קבוצת המדדים של תחומי הסובלנות. תרשימים 1 ו-2 מציגים את התוצאות.

תרשים 1: מקדמי פונקציות קנוניות – אוכלוסייה דתית



תרשים 2: מקדמי פונקציות קנוניות – אוכלוסייה חילונית



מתרשימים 1 ו-2 עולה, כי אם מקבצים את כל גורמי המורכבות יחדיו ואת כל גורמי הסובלנות יחדיו, מקבלים מתאמים גבוהים (.65–.70). אצל דתיים וחילונים כאחד. ניתוח המתאמים הקנוניים מראה כי הן אצל דתיים והן אצל חילונים, בתחום המורכבות-הקוגניטיבית, הגורם המשותף התורם למתאם הגבוה ביותר הוא "מורכבות בפתרון קונפליקטים". בתחום הסובלנות, הגורם התורם ביותר למתאם הוא "סובלנות כלפי קונפליקט במשפחה". ההבדל בין דתיים לחילונים מתבטא בגורם השני התורם לתחום זה: אצל החילונים הגורם הוא "סובלנות כלפי טרור וערבים" ואילו אצל הדתיים הגורם הוא "יחסי דתיים וחילונים".

דיון

המחקר חשף שלושה מחצאים עיקריים:

א. קיימים מתאמים גבוהים ומובהקים בין סובלנות למורכבות קוגניטיבית, אולם רק בתחומים קרובים מאוד. ככל שהתחומים מתרחקים אחד מהשני, הקשר בין מורכבות לסובלנות קטן. לדוגמה, בתחום הטרור המתאמים בין סובלנות למורכבות קוגניטיבית הם גבוהים, וכך גם בתחום המשפחה, אולם אין קשר כלל בין "מורכבות קוגניטיבית בתחום הטרור" לבין "סובלנות ביחסי מגדר" או "יחסי דתיים וחילונים" (לוח 3). מנתונים אלו עולה, כי אם בוחנים את המורכבות הקוגניטיבית ואת הסובלנות באותו תחום תוכן, מוצאים כי קיימים רכיבי ידע משותפים רבים יותר, ולכן נמצא קשר ברור בין המשתנים. כאשר בודקים את הקשר בין סובלנות למורכבות קוגניטיבית שלא באותו תחום תוכן, רכיבי הידע המשותפים מועטים (במונח "רכיבי ידע" הכוונה לסכמות ידע ולאופרציות לוגיות), ועל כן היכולת למצוא מתאמים בין המשתנים של מורכבות קוגניטיבית לעמדה

סובלנית קטנה. בממצא זה יש תמיכה לטיעונו של ססי (Ceci, 2003), שהפרט עורך עיבוד קוגניטיבי יעיל יותר בתחום הנלמד ובהקשר שבו נלמד, ולכן כאשר יישומים אלו נערכים בתחומים אחרים, הם אינם תדירים ואינם יעילים באותה מידה.

ב. מושג הסובלנות ומושג המורכבות הקוגניטיבית, כל אחד בפני עצמו, אינו משתנה אחד, אלא מורכב מתת-רכיבים, שחלקם קשורים בקשר הדוק וחלקם בקשר רופף (לוחות 4 ו-5). ניתוחי גורמים הראו כי מדד הסובלנות מורכב מארבעה גורמים שונים וממד המורכבות הקוגניטיבית – משלושה. ממצא זה מבהיר כי הן מושג הסובלנות והן מושג המורכבות הקוגניטיבית אינם עשויים ממקשה אחת, אלא מפוצלים ביניהם (בתחומי הידע ובאופרציות הלוגיות), וכנראה כל תת-מדד בוחן דברים שונים. לכן לא ניתן להתייחס לכל אחד מהמשתנים כתחום כללי. עם זאת, לא ניתן לומר שיש ייחודיות תחום מלאה, כיוון שבחלוקה לגורמים מספר נמצאו תחומים משותפים.

ג. לא נמצאו הבדלים בין דתיים לחילונים במדדי המחקר שבדקו את המורכבות הקוגניטיבית, אולם נמצאו הבדלים ביניהם במדדי הסובלנות. ניתוח המתאמים הקונוניים מראה כי בתחום המורכבות הקוגניטיבית, הגורם המשותף הוא "מורכבות בפתרון קונפליקטים". התרומה הראשונה לגורם המשותף, הן אצל דתיים והן אצל חילונים, היא בתחום הסובלנות – "סובלנות כלפי קונפליקט במשפחה". ההבדל בין דתיים וחילונים מתבטא בגורם השני. אצל החילונים, הגורם השני התורם הוא "סובלנות כלפי טרור וערבים", ואילו אצל הדתיים, הגורם הוא "יחסי דתיים וחילונים". ניתן לטעון, כי אף שאין הבדל ברמת המורכבות הקוגניטיבית, ההבדל בתחומי התוכן של מערכת הערכים בין דתיים לחילונים הוא שיוצר את ההבדל בסובלנות: מערכת הערכים החילונית מדגישה יותר את נושא היחס לערבי, ואילו מערכת הערכים הדתית מדגישה יותר את היחסים בין דתיים וחילונים. ממצא זה משקף אמפירית את התפיסה התאורטית, כי למערכת הערכים שהפרט מחזיק בה יש השפעה מכרעת על דרכי החשיבה, על עיצוב עמדות ועל הכרעות בתחומים שונים של החיים (Chan, 2002; Galeotti, 2002).

השפעת התחום (domain) על הסבר הקשר שבין סובלנות למורכבות קוגניטיבית

היכולת החלקית להסבר של ממדי המורכבות הקוגניטיבית את תחומי הסובלנות, היא תוצר ישיר של היותם של המשתנים מכילים רכיבי ידע שחלקם חופפים וחלקם ייחודיים. מבנה הסובלנות ומבנה המורכבות הקוגניטיבית מושפעים שניהם מתחום התוכן. כיוון שאין חפיפה גדולה בין תחומי הסובלנות ותחומי התוכן של מורכבות קוגניטיבית כתוצאה מכך, יכולת ההסבר מצטמצמת.

שלושת הממצאים העיקריים של המחקר מובילים אותנו לשאלה מרכזית: עד כמה פעילות כלשהי של התודעה (mind), כמו סובלנות או מורכבות קוגניטיבית, היא חוצת תחומים ובאה לידי ביטוי זהה בתחומים רבים, ועד כמה היא ייחודית

לתחום. במחקר הנוכחי אנו מבססים את ההסבר לממצאים בתחום הפסיכולוגיה הקוגניטיבית.

ניתן להתייחס למושג התחום באמצעות סכמות ידע ואופרציות לוגיות. סכמות ידע בתחום ספציפי מתייחסות לאוסף של יחידות מידע הקשורות יחד לאותו נושא. סכמות הידע יכולות לכלול ידע הצהרתי, מידע פורמלי אוניברסלי וידע סובייקטיבי, כחוויות וזיכרונות אישיים (Sternberg, 1997, 2000). אופרציות לוגיות הן המכניזם המנטלי המאפשר עיבוד מידע. הן כוללות הפעלת עיקרון או כמה עקרונות של פעולות קוגניטיביות המאפשרות את ארגון סכמות הידע, חיבורן לסכמות אחרות והבאתן לכלל משמעות. אופרציות לוגיות תלויות תחום הן הקשורות אל תחום תוכן מסוים והמייחדות אותו, כדוגמת פעולות חיבור וחסור, המאפיינות את תחום המתמטיקה. ואולם הגדרת תחום היא הגדרה שרירותית, המושפעת מאופן ארגון הסכמות, שכן ניתן לשייך סכמות ידע רבות לתחומים שונים בו-זמנית, בהתאם לצורך של השימוש באותו מידע (Dahlin, 2001). המורכבות הקוגניטיבית והעמדה הסובלנית הן תוצר של סכמות הידע והאופרציות הלוגיות. כך לדוגמה, סכמת תוכן בודדת של נישואי יהודייה לערבי עשויה להימצא בקרבה לסכמה של נישואי חילונית לדתי, ובה בעת להימצא בקרבה גם לסכמה גדולה יותר של יחסי יהודים-ערבים, או להיות חלק ממנה. יכולת שיבוצה של סכמה היא גמישה ותלויה בצרכיו ובהתפתחותו של הפרט ובתחום התוכן המדובר. מאגר הזיכרון בנוי ממגוון סכמות המשיקות זו לזו, ובנקודות מסוימות – חופפות זו את זו. קרבתה של סכמת נישואי יהודייה לערבי אפשרה את חיבורה וחצייתה עם היבטים נוספים. יכולת זו מצביעה לפי קלארק (Clark, 2003) על גמישות קוגניטיבית, בעוד סטרנברג מכנה זאת "אינטליגנציה יצירתית" (Sternberg, 2000).

המורכבות הקוגניטיבית והעמדה הסובלנית מושפעות מתחום התוכן. העמדה הסובלנית היא רחבה וכוללת היבטים של רגש, התנהגות ותחומים נוספים ברכיב הקוגניציה יחד עם אופרציות לוגיות וסכמות ידע, בעוד המורכבות הקוגניטיבית מצומצמת לאופרציות לוגיות בתחומים מסוימים. הואיל וכך, אין חפיפה בין כל רכיבי הידע של המורכבות הקוגניטיבית לאלו של העמדה הסובלנית. לכן נמצא שהקשר ביניהם מתקיים בנקודות המגע של רכיבי ידע משותפים. החלק המשותף לשני המשתנים האלו מתאר את השונות המוסברת שבקשר שבין סובלנות למורכבות קוגניטיבית.

מורכבות קוגניטיבית וסובלנות

אף שמושג המורכבות הקוגניטיבית טרם עוצב סופית, קיים קשר תאורטי ברור בין מורכבות קוגניטיבית לבין סובלנות במשימות בעלות תוכן דומה. לעיל הגדרנו מורכבות קוגניטיבית כיכולתו של האדם להתמודד ביעילות עם משימות קשות ומסובכות באמצעות תהליך שיש בו מספר רב של שלבים ומחייב שימוש בו-זמני של פעולות חשיבה (להרחבה, עיינו קניאל, 2001א). להלן דוגמה לקשר התאורטי

בין סובלנות למורכבות קוגניטיבית: אחת מפעולות התודעה המרכזיות היא גילוי אמפתיה כלפי הצד השני בקונפליקט. פעולה זו מתבטאת ביכולתו של האדם לתפוס את דעותיו ורגשותיו של הזולת (Jolliffe & Ferington, 2006). באמפתיה קיים שילוב מורכב של הבנה, הזדהות ורגשות חיוביים. גילוי אמפתיה מחייב מורכבות קוגניטיבית, כלומר צירוף של פעולות תודעה רבות, כמו למשל: הקשבה פעילה (בררה, ריכוז ומאמץ), שיחה לפי כללים ודרכי דיון וטיעון שניתן לבסס את אמתותן או להכחישן, דיאלוג בעל לכידות (אחדות תכנית ורציפות בטענות), המותנית בכמה פעולות בעלות חוקים ברורים (השוואה, אינדוקציה, דדוקציה, סיבה ותוצאה), הבחנה בין עובדות להערכות וכן בררת מידע יעילה, מיונו וארגונו, הצגת טיעונים נכונה והימנעות מהטיות.

סובלנות מחייבת פתיחות רבה למידע, שהרי סגירות למידע מביאה אנשים לקבץ ולשיים (לסווג) אחרים לקבוצות על פי הבדלים לא אמתיים. הסטראוטיפ (מיונים שגויים) מבטא שימוש טבעי בקטגוריות מוכללות, שהוא תוצאה של מגבלות בעיבוד מידע. סובלנות מחייבת שיקול דעת ויכולת האדם לבחור מבין האפשרויות הפתוחות בפניו. תהליך זה מתאים לפתרון קונפליקטים במודל של קבלת החלטות ופתרון בעיות. אם כן, שימוש מודע ומושכל בתהליכים אלו יכול לסייע בפתרון קונפליקטים במציאות: אם שני הצדדים בקונפליקט משתמשים באותו מודל וחולקים שפה משותפת בנוגע למכניזם של הפתרון, מתקיים תהליך שחלק ממנו מתבטא בגילוי אמפתיה. כאשר שני הצדדים בקונפליקט נהנים ממורכבות קוגניטיבית גבוהה, הסבירות כי תהיה גם סובלנות, שתמיר את האלימות, גוברת. כל זאת בתנאי שמורכבות וסובלנות באות לידי ביטוי בתוכן דומה. ככל שגדל המרחק בין תוכני המורכבות הקוגניטיבית לבין תוכני הסובלנות, יורדת הסבירות למציאת קשר ביניהם.

מחקרים בעתיד

נראה אפוא כי אם בוחנים את הקשרים בין סובלנות ומורכבות קוגניטיבית בתנאים הקרובים למציאות (ניתוח אירועים ובעיות מורכבות), מגלים כי לכל אחד מהמושגים יש מספר רב של משתנים ותת-משתנים. מחקרנו מהווה צעד ראשון, ויש בו יתרון גדול במשימות הקרובות למציאות ובהפעלה של מדדים אחדים בו-זמנית. יש להמשיך בצעדים נוספים, ובמקביל, ליצור לכל מושג מערכת תאורטית לכידה יותר מבחינה מושגית, בעלות תקפות תוכן גבוהה בין המושגים לכלי המדידה. מגבלה הקיימת במחקר זה מתייחסת לכך שהגורמים השלישי והרביעי (לוח 4) בתחומי הסובלנות נמצאו ערכי אייגן (Eigenvalues) קטנים מ-1. לכן יש להתייחס לממצאים אלו בזהירות ולבדוק את המשתנים במחקרי המשך. המחקר הנוכחי בדק שתי קבוצות חברתיות (דתיים וחילונים). יש מקום לבדוק בעתיד קבוצות חברתיות נוספות, וכן – לבדוק את השפעת הבדלי המגדר על הקשר שבין המשתנים.

למרות המתאמים המובהקים והגבוהים בין מורכבות קוגניטיבית לבין סובלנות בתחומי תוכן זהים, בכל זאת קיימת שונות שאינה מוסברת. שונות זו נובעת כנראה מאינטראקציות מורכבות הקיימות בין רכיבי ידע ופעולות חשיבה, וממשתנים נוספים, שלא כללנו בניתוח התאורטי, כמו רגשות ביחס לקונפליקט. נראה כי לרכיב הרגש יש השפעה חשובה על הקשר שבין מורכבות קוגניטיבית וסובלנות. לקונפליקטים יש פוטנציאל גבוה להעלאת עצמות של רגשות לשיאים גבוהים. רגש ההתנגדות לזולת מעורר רגשות שליליים, כמו: חוסר נחת, רוגז, שנאה ועוד. רגשות אלה משפיעים על תהליכי חשיבה ויוצרים מעין כדור שלג מתגלגל (Samter, 2002). ניתן לומר כי הרגש השלילי מובנה בתהליך הסובלני. הפרט צריך לכבוש באמצעים קוגניטיביים את יצר ההתנגדות והרגשות השליליים כלפי גורם הקונפליקט ולנקוט סובלנות. קיים היזון חוזר בין רגש לקוגניציה גם בכיוון ההפוך: כך למשל, אם הפרט לומד שהפגיעה בו נעשתה בשוגג, סערת רוחו פוחתת וכעסו שוכך. כיום מתפתחת המודעות לכך שהרגשות והקוגניציה משלימים זה את זה וכי יש ביניהם יחסים הדדיים אשר צריכים להיחקר (לזרוס ולזרוס, 2001; Diederich, 2003); כך גם ייחודי סיבתיות, הנראים לנו כיוון מבטיח להבנת רכיב הסובלנות (Weiner, 2006).

חינוך לסובלנות ולמורכבות קוגניטיבית

כמו כל **חינוך לערכים**, כך גם הסובלנות נקנית במשפחה, בחברת השווים, באמצעי התקשורת וברשות הרבים. לחינוך הפורמלי השפעה מכרעת **בתהליכי החברות** הפוליטי בכלל ובהנחלת הסובלנות הפוליטית בפרט. על כן חינוך מובנה לסובלנות במערכת החינוך הפורמלית עשוי להביא לתוצאות חיוביות בדורות הבאים.

המחקר הנוכחי מצביע על הצורך למקד את החינוך לסובלנות בתכנים החשובים למחנך ולחברה, ולהציע ללומד חלופות לאלימות על ידי סובלנות. בתכנים שלא יפותחו אצל הפרט, לא תתגלה הסובלנות ברמה גבוהה, כיוון שהסובלנות תלויה בתחום שבו היא נלמדת. כדי להשיג העברה מתחום לתחום, יש להציב למידה זו כמטרה וליצור הפשטה של רעיון הסובלנות, כך שתיווצר העברה מ"דרך גבוהה" לתחומים אחרים (קניאל, 2001; Salomon & Perkins, 1989). יש חשיבות בהוראת מגוון תכנים ומשימות של סובלנות, כגון הבנת עמדות פוליטיות שונות וידע על קבוצות חברתיות שונות שיש עמן קונפליקטים (מגדר, דתיים—חילונים, מיעוטים אתניים, זהויות חברתיות-מיניות, כגון הומוסקסואלים, ועוד). שילוב של ידע, ניתוחי אירועים ומפגשים עם קבוצות שעמן יש קונפליקט, מצמצמים סטראוטיפים, מעלים סובלנות ומורידים תוקפנות. ידע הנדרש בניתוחי אירועים מורכב גם מביסוס עולם הערכים שמתוכו האדם "גוזר" את ההצדקות לסובלנות ואת גבולותיה. שילוב בין ידע ערכי לבין ידע עובדתי יאפשר ללומד לנתח את מצבי הקונפליקט ביחסים הבין-אישיים באורח מעמיק יותר. הוא יוכל לנמק מדוע רצוי לנהוג באירוע מסוים בסובלנות (הצדקות ערכיות או תועלתניות) ומהן הגבולות שלו לסובלנות, הנובעים מהשקפת עולמו.

נוסף על החינוך לסובלנות ולהעברתה של הסובלנות לתחומים רבים, יש צורך לחנך למורכבות קוגניטיבית, כיוון שנראה כי היא מעלה את ההסתברות לסובלנות. מורכבות קוגניטיבית מספקת לאדם את הכלים לסובלנות, כמו: יכולת של זיהוי הקונפליקט, זיהוי הפרטים שלוקחים בו חלק, זיהוי של אמונות וערכים של שני הצדדים בקונפליקט, יכולת לגלות אמפתיה, זיהוי רגשות אישיים וחשיבה שאינה סמכותנית, קבלת החלטות, תהליכים מטה-קוגניטיביים ורפלקציה. חינוך שישקיע זמן ומשאבים בשילוב בין סוגי ידע שונים בתחומי הסובלנות ופעולות החשיבה המורכבות יסייע מאוד בפיתוחו של אזרח העתיד – אזרח שיהיה סובלני הרבה יותר בתחומים שונים, ייטה לפתרון בעיות בדרכי שלום ולא בדרכי אלימות וישתמש במורכבותו הקוגניטיבית למטרות ערכיות ראויות.

מקורות

- לזרוס, ר' ולזרוס ב' (2001). **רגש והיגיון**. חיפה: אוניברסיטת חיפה וזמורה ביתן.
 סנקביץ, ט' (2003). **בדיקת תוקף מבנה למורכבות קוגניטיבית**. עבודת מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
 ספורטה-ערד, נ' (1993). **שינוי עמדות בעקבות מפגשים בין דתיים וחילוניים והשפעת החרדה התכונתית בתהליך השינוי**. עבודת מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
 צוריאל, ד' (1990). זהות האני לעומת פזירות הזהות בגיל ההתבגרות: היבטים התפתחותיים והשלכות חינוכיות. **מגמות, לב**, 484–509.
 קניאל, ש' (2001א). **הפסיכולוגיה של השליטה על התודעה**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
 קניאל, ש' (2001ב). תלמיד חכם ומורכבות קוגניטיבית, **טללי אורות**, י, 298–335.
 קניאל, ש' (2001ג). העברה בלמידה: תקוות חדשות. **מגמות, מא**, 301–321.
 ש, א' (2005). **סובלנות ומורכבות קוגניטיבית: מאפיינים וקשרים הדדיים**. עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
 Adorno, T. W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. D. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Norton and Company.
 Allard, M., & Carlson, B. R. (1963). The generality of cognitive complexity. *Journal of Social Psychology*, 59, 73–75.
 Altemeyer, B. (1996). *The authoritarian specter*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
 Ball-Rokeach, S., & Loges, W. E. (1994). Choosing equality: The correspondence between attitudes about race and the value of equality. *Journal of Social Issues*, 50, 9–18.
 Bieri, J. (1955). Cognitive complexity-simplicity and predictive behavior. *Journal of Abnormal And Social Psychology*, 51, 263–268.
 Bieri, J. (1966). Cognitive complexity and personality development. In D. J. Harvey (Ed.), *Experience structure and adaptability* (pp. 110–135). New York: Springer.

- Bieri, J., Atkins, A., Briar, S., Leaman, R., Miller, H., & Tripodi, T. (1966). *Clinical and social judgment: The discrimination of behavioral information*. New York: Wiley.
- Bieri, J., & Blacker, E. (1956). The generality of cognitive complexity in the perception of people and inkblots. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 53, 112–117.
- Bird, R., & Bird, D. W. (2002). Constraints of knowing or constraints of growing? *Human Nature*, 13, 239–267.
- Brendel, J. M., Kolbert, J. B., & Foster, V. A. (2002). Promoting student cognitive development. *Journal of Adult Development*, 9, 217–227.
- Callison, D. (1998). Schema and problem-solving. *School Library Media Activities Monthly*, 14, 43–45.
- Cameron, J. E. (2004). A three-factor model of social identity. *Self and Identity*, 3, 239–262.
- Castiglione, D., & McKinnon, C. (2001). Introduction: Beyond toleration? *A Journal of Legal and Social Philosophy*, 7, 223–230.
- Ceci, S. J. (2003). Cast in six ponds and you'll reel in something: Looking back on 25 years of research. *American Psychologist*, 58, 855–864.
- Chan, D. (2004). Individual difference in tolerance for contradiction. *Human Performance*, 17, 297–324.
- Chan, J. (2002). Moral autonomy, civil liberties and Confucianism. *Philosophy East and West*, 52, 281–310.
- Clark, A. (2003). Connectionism and cognitive flexibility. In Y. H. Gunther (Ed.), *Essays on nonconceptual context* (pp. 165–181). Cambridge, MA: MIT Press.
- Clemen, R., & Reilly, T. (2000). *Making hard decisions with decision tools*. Belmont, CA: Duxbury Press.
- Cokley, K. O. (2005). Racial, identity, ethnic identity, and afrocentric values: Conceptual and methodological challenges in understanding African American identity. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 517–526.
- Corkalo, D. (2003). National identity and social distance: Does in-group loyalty lead to out-group hostility? *Review of Psychology*, 10, 85–94.
- Crocker, J., & Quinn D. (2004). Psychological consequences of devalued identities. In M. Brewer & M. Hewstone (Eds.), *Self and social identity* (pp. 58–81). Oxford: Blackwell Publishing.
- Dahlin, B. (2001). Critique of the schema concept. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 287–300.
- Davies, M. F. (2005). Dogmatism and the distinctiveness of opposite vs. different cognitive systems: Release from proactive inhibition for shifts within and

- between dimension of meaning. *Journal of Research in Personality*, 39, 574—591.
- Diederich, A. (2003). Decision making under conflict: Decision time as a measure of conflict strength. *Psychonomic Bulletin and Review*, 10, 167—175.
- Dinauer, L., & Fink, E. (2005). Inter-attitude structure and attitude dynamics: A comparison of the hierarchical and Galileo Spatial-Linkage models. *Human Communication Association*, 31, 1—32.
- Dougherty, J. P. (2000). Tolerance: Virtue or vice? *Modern Age*, 42, 235—238.
- Evans, K. M., & Foster, V. A. (2000). Relationships among multicultural training, Moral development and racial identity development of white counseling students. *Counseling and Values*, 45, 39—48.
- Fisherman, S. (2001). Cognitive complexity and Ego Identity in talented Israeli adolescent boys. *Gifted Education International*, 15, 291—301.
- Francis, L. J. (2001). Christianity and dogmatism revisited: A study among fifteen and sixteen years olds in the United Kingdom. *Religious Education*, 96, 211—226.
- Galeotti, A. E. (2001). Do we need toleration as a moral virtue? *A Journal of Legal and Social Philosophy*, 7, 273—292.
- Galeotti, A. E. (2002). *Toleration as recognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Granello, D. H., & Underfer-Babalis, J. (2004). Supervision of group work: A model to increase supervisee cognitive complexity. *Journal for Specialists in Group Work*, 29, 149—173.
- Gray, J. (2000). Pluralism and toleration in contemporary political philosophy. *Political Studies*, 48, 323—333.
- Hukinson, T., & Haddock, G. (2004). Individual differences in attitude structure: Variance in the chronic reliance on effective and cognitive information. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 82—90.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 441—476.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 450—550.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs* (vol. I). New York: Norton Press.
- Kim, B. S. K., & Omizo, M. M. (2005). Asian and European American cultural values, collective self-esteem, acculturative stress, cognitive flexibility and general self-efficacy among Asian American college students. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 412—419.
- King, P. (1998). *Toleration*. London: Frank Cass Publishers.

- Kriesberg, L. (2003). *Constructive conflicts: From escalation to resolution (2nd edition)*. New York: Rowman & Littlefield.
- Labouvie-Vief, G., & Diehl, M. (2000). Cognitive complexity and cognitive-affective integration: Related or separate domains of adult development? *Psychology and Aging, 15*, 490—504.
- Lantz, A., & Friedrich, P. (2003). Learning in the workplace: An instrument for competence assessment. *Learning Organization, 10*, 185—194.
- Leary, M., & Price-Tangney, J. (2003). The self as organizing construct in the behavioral and social sciences. In M. Leary & J. Price-Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 3—14). New York: The Guilford Press.
- Low, J. M. (1999). Differences in cognitive complexity of adolescents with foreclosed and achieved identity status. *Psychological Reports, 85*, 1093—1099.
- Luppici, R., & Sajani, N. (2003). Perceptions of tolerance within a Canadian University. Graduate researcher. *Journal for the Arts, Sciences, and Technology, 1*, 49—57.
- Martin, L., Lennart, M., Ulrika, H., & Niklas, L. (2006). Moral judgment, cognitive distortions and empathy in incarcerated delinquent and community control adolescents. *Psychology, Crime and Law, 12*, 453—462.
- McClosky, H., & Brill, A. (1983). *Dimensions of tolerance: What Americans believe about civil liberties*. New York: Sage.
- McDaniel, E., & Lawrence, C. (1990). *Levels of cognitive complexity: An approach to the measurement of thinking*. New York: Springer-Verlag.
- Meyer, M. J. (2002). Two forms of toleration: Tolerance in public and personal life. *Journal of Social Philosophy, 33*, 548—562.
- Mummendey, A., & Wenzel, M. (1999). Social discrimination and tolerance in inter-group relation: Reactions to inter-group difference. *Personality and Social Psychology Review, 3*, 158—174.
- Nesbitt, L. P. (2003). Complexes and cognitive complexity: Canadian contributions to political psychology. *Canadian Journal of Political Science, 36*, 879—896.
- Newey, G., & McKinnon, C. (2002). Virtue, reason and toleration. *Mind, 3*, 156—158.
- O'Bryan, M. (2004). Intergenerational transmission of prejudice, sex role stereotyping, and intolerance. *Adolescence, 39*, 407—426.
- Oyserman, D. (2004). Self concept and identity. In M. Brewer & M. Hewstone (Eds.), *Self and social identity* (pp. 5—24). Oxford: Blackwell Publishing.
- Padilla, A. M., & Perez, W. (2003). Acculturation, social identity, and social cognition: A new perspective. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 25*, 35—55.

- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The Psychology of child*. New York: Harper.
- Porter, S. S., & Inks, L. W. (2000). Cognitive complexity and salesperson adaptability: An exploratory investigation. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 20, 15–21.
- Quinn, P. L. (2001). Religious diversity and Religious toleration. *International Journal of Philosophy*, 50, 57–58.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22, 27–57.
- Rokeach, M. (1960). *The open and the closed mind*. New York: Basic Books.
- Rosenthal, M. A. (2001). Tolerance as virtue in Spinoza's ethics. *Journal of the History of Philosophy*, 39, 535–557.
- Salomon, G., & Perkins, D. N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24, 113–143.
- Samter, W. (2002). How gender and cognitive complexity influence the provision of emotional support: A study of indirect effects. *Communication-Reports*, 15, 5–16.
- Schroder, H. M., Driver, M. J., & Streufert, S. (1967). *Human information processing: Individuals and groups functioning in complex social situations*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Schultz, A. (2000). Beyond pluralism. *Journal of American Ethnic History*, 19, 107–108.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances and Experimental Social Psychology*, 25 (pp. 1–65). New York: Academic Press.
- Sternberg, R. (1997). *Thinking Styles*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (Ed.) (2000). *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Stryker, S. (2000). Identity competition: Key to differential social movement participation? In S. Stryker, T. Owens & R. White (Eds.), *Self, identity and social movements* (pp. 21–40). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Suedfeld, P., & Schaller, M. (2002). Authoritarianism and the Holocaust: Some cognitive and affective implications. In L. S. Newman & R. Erber (Eds.), *Understanding genocide: The social psychology of the Holocaust* (pp. 68–90). London: Oxford University Press.

- Sullivan, J. L., & Transue, J. E. (1999). The psychological underpinning of democracy: A selective review of research on political tolerance, interpersonal trust and social capital. *Annual Review of Psychology*, 50, 625—650.
- Tan, K. C. (2000). *Toleration, diversity and global justice*. University Park, PA: State University Press.
- Ten, C. L. (2002). A conception of toleration. *Philosophical Inquiry International Quarterly*, 24, 1—10.
- Van Hiel, A., & Mervielde, I. (2003). The measurement of cognitive complexity and its relationship with political extremism. *Political Psychology*, 24, 781—801.
- Weiner, B. (2006). *Social motivation, justice, and the moral emotions: An attributional approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Woehr, D. j., Miller, M. J., & Lane, J. A. (1998). The development and evaluation of a computer-administered measure of cognitive complexity. *Personality and Individual Differences*, 25, 1037—1049.

עמדות חתבגרים כלפי רצח נשים על רקע טיעון חילול כבוד המשפחה

סועאד אבורוכון

תקציר

במחקר זה נבדקו ממדים שונים של מבט מוסרי על תופעה של אלימות נגד נשים המואשמות בחילול כבוד המשפחה, בקרב מתבגרים ומתבגרות דרוזים. הנבדקים התבקשו להביע עמדה מוסרית כלפי שני מצבים שבהם מופעלת אלימות נגד נשים: מצב היפותטי ומצב קונקרטי. במצב ההיפותטי, הנבדק נדרש לנקוט עמדה כלפי שתי תמונות שבהן מופעלת אלימות נגד נשים, ובמצב הקונקרטי היה על הנבדק לנקוט עמדה כלפי נשים דרוזיות המואשמות בחילול כבוד המשפחה ברמות שונות ובקשרי קרבה שונים של הנאשמות לנבדק. במחקר השתתפו 246 מתבגרים (92 בנים, 154 בנות) בני 15–18.

עמדת הנבדקים במצב ההיפותטי הראתה כי מתבגרים משתמשים בנרטיב של צדק, ואילו המתבגרות בשני נרטיבים – צדק ודאגה. לעומת זאת, עמדת הנבדקים במצבים הקונקרטיים, הראתה כי קיים קשר בין הגדרת ה"עצמי" של הנבדק לבין העמדה המוסרית שבה הוא בוחר. מתבגרים אשר הגדירו את עצמם כנפרדים, השתמשו יותר בנרטיב של צדק, ואף תמכו ברצח יותר מאשר הבנות. כמו כן, ככל שהמתבגרים היו קרובים יותר לקרבן הרצח, התמיכה שלהם ברצח גברה.

מן המחקר עולה כי המורשת התרבותית נמצאה בעלת עצמה בקביעת עמדתם המוסרית של המתבגרים בקהילה הדרוזית. נראה כי יש לדון מחדש בשיח הקהילתי אשר מעצב את הנורמות החברתיות של המתבגרים. כמו כן, יש לקיים דיון מחדש על אודות תרומתן של התאוריות הפסיכולוגיות להתפתחות המוסר, ועל תרומת התאוריות הפסיכולוגיות של ההבדלים בין המינים לעיצוב השיפוט המוסרי של המתבגרים, לעומת המרכזיות של המורשת התרבותית.

מילות מפתח: אוריינטציה מוסרית, אוריינטציה של צדק, אוריינטציה מוסרית של דאגה, "עצמי" קשור, "עצמי" נפרד, המורשת התרבותית, כבוד המשפחה

מבוא

בעשור האחרון, בני העדה הדרוזית חוו ארבעה מקרים של רצח נשים שהואשמו בחילול כבוד המשפחה (המקרים התרחשו בשנים 1995, 2002 ו-2005). במקרים אלה נרצחו נשים דרוזיות בידי אחים ודודים. ההאשמה בחילול כבוד המשפחה נתפסה בקרב בני העדה הדרוזית כדבר הקשור בהתנהגותן המינית של הנשים, כלומר האשמה באי-שימור הבתולין לפני הנישואין או בקיום יחסי מין עם אנשים

מחוץ לעדה הדרוזית. שתי ההתנהגויות האלה מוגדרות על פי הדת כהתנהגויות של ניאוף. עברות של ניאוף ורצח נקראות בדת הדרוזית בשם "אל-כאביראתאן", כלומר שתי העברות הקשות ביותר, והן אינן זוכות למחילה ביום הדין. בכל זאת, הדת הדרוזית אינה מתירה רצח של נשים המואשמות כמחללות את כבוד המשפחה.

ערכי המוסר של העדה הדרוזית נובעים מיסודותיה של הדת. הדת הדרוזית מנסה להגדיר את המציאות הפסיכולוגית כמערכת אמונות שביסודה קיימת הנחה על קיומו של עולם בלתי נראה (בית הלחמי, 1996). הנשמה היא המרכיב היחיד המקשר אותנו עם עולם בלתי נראה זה. בעולם הבלתי נראה יש דאגה לסדר והרמוניה. בנקודה זו, טען בית הלחמי, יש לנשים מקום מיוחד, בהיותן דואגות לסדר ולהרמוניה. כאן אולי יש לראות את הקשר שלהן עם הדת כשונה מזה של הגברים. ייתכן שהאישה מחויבת לשלום יותר מאשר הגברים. הדת הדרוזית מבוססת על נסים ותגליות, שבמרכזם עומדות אמונות מיסטיות, והיא נחשבת לדת פילוסופית נאו-אפלטונית (פלחא, 2000). הפילוסופיה הנאו-אפלטונית מלמדת כי קיימים אלוהות או עיקרון עליון, החורגים ומצויים מעבר לגבולות העולם ומעבר לישות. אלוהות טרנסצנדנטית זו היא המקור שממנו נובע הכול.

הדת הדרוזית מבוססת על אמונה באל רוחני אחד בורא כול, אשר בפניו יעמדו הדרוזים לדין באחרית הימים. היא מאמינה בגלגול נשמות, ותקופת חייו הנוכחית של האדם נתפסת כחוליה בתוך מחזורי חיים שונים, אשר התחילו ביום הבריאה ויימשכו עד יום הדין. על כן חייו של הדרוזי עלי אדמות נתפסים כהזדמנות לכפר לפני יום הדין על מעשיו ממחזורים קודמים. הדרוזים מאמינים כי גורלו של אדם נקבע עם היוולדו (סאלח, 1989; פלאח, 1983). כל המאורעות שהאדם יחוה בחייו כתובים מראש בידי אלוהים. מרכיבים אלה בדת הדרוזית – אמונה באל אחד, בגלגול הנשמות וביום הדין באחרית הימים, יעזרו לי בהמשך לנסות ולהסביר את מקומן של הנשים במסגרת הדת ואת תמיכתן בעקרונותיה (בית הלחמי, 1996).

הדת הדרוזית מתייחסת בשוויון לשני המינים, ואינה נותנת עדיפות לאחד מהם. עם זאת, הדת מציינת את הגבר כמסמל את ה"שכל", אשר נברא ראשונה. עליונותו של הגבר על האישה ברורה, כיוון שהיא נבראה אחריו ונתפסת כסמל ל"נפש". למרות היחס המועדף כלפי הגבר, הדת מדגישה מתן יחס הוגן ומכבד כלפי נשים במסגרת החובות והזכויות שלהן במערכת החיים המשפחתית; אישה זכאית לרכוש ידע והשכלה, לקבל סיוע בעבודות הבית כדי שתוכל להתפנות למצוות הדת, ללדת מספר ילדים מצומצם (2–3) ולתבוע גירושין בעקבות חוסר התאמה עם הבעל, וחובתה היא לשמוע את דעתו של הבעל ולכבד אותו.¹ על פי הדת הדרוזית הנשמה חייבת להיות טהורה מכל מעשה רע, במיוחד מרצח ומקיומם של יחסי מין מחוץ למסגרת הנישואין. באחרית הימים יישפט כל אדם על פי מעשיו בפני הבורא. אין כפרה על קיום יחסי מין שלא במסגרת נישואין או על רצח (ליש ופלאח, 1981;

1 על פי ריאיון עם אשת דת ב-1996. דבריה מבוססים על ספרי הדת, שתוכנם אסור להצגה במקורו.

סאלח, 1989). במסגרת איסור יחסי המין, יש גם איסור, לשני המינים, על נישואים עם בני עדות או קבוצות לא דרוזיות. נוסף על כך, על פי צווי הדת, רכוש האב עובר לבניו הזכרים, האישה אינה אפטרופסית טבעית לילדיה והילדים הולכים בעקבות האב בהשתייכותם הדתית והחברתית (ליש ופלאח, 1981; Kats, 1993).

לעומת זאת, המורשת התרבותית של העדה הדרוזית מלמדת, כי מאז קום המדינה, גברים דרוזים נשאו נשים יהודיות, ואיש מהם לא נרצח. במקביל, נשים דרוזיות לא העזו להתחתן עם גברים מחוץ לעדה. נשים שבעליהן מתו, עודדו לשמש "מצבה חיה" לבעליהן. מאידך גיסא, גברים אלמנים קבלו עידוד להתחתן. הגברים הם העומדים בראש הפירמידה החברתית, קובעי החוקים והשולטים בגורלן של הנשים. נשים רבות אינן מצליחות להתגרש מבעליהן גם במצבים שאין התאמה בין בני הזוג; כלומר על פי המורשת התרבותית, הנשים אינן זוכות לשוויון זכויות עם הגברים כמתבקש מצווי הדת.

המורשת התרבותית של העדה מלמדת כי קיים פער בין צווי הדת לבין המורשת הקהילתית הדרוזית. סביר להניח כי במורשת תרבותית זו, ניתן למצוא ממדים של קולקטיביזם אופקי (Triandis, 1995); כלומר האדם הדרוזי עשוי לתפוס את עצמו כמייצג את כלל העדה שבה הוא חי. הנורמות החברתיות הן המעצבות את התנהגותו, וה"עצמי" שלו תלוי וקשור ב"עצמי" של כלל העדה. הוא רתום למטרות העדה ואף מעדיף אותן על פני מטרותיו, ועליו לשמור על הקשרים הבין-אישיים עם בני העדה.

אורח החיים המשותף של הבחורים הדרוזים והיהודים במסגרת הצבאית הגברית מלמד, כי מסגרת זו עשויה להחדיר לתרבות הדרוזית דפוס קשרים כוללני (אינקלוסיביזם) (Meacham, 1997). בסוג זה של קשרים ניתנת האפשרות לבחור הדרוזי לשמור על המסורת, הנורמות והאמונות שלו, אך בו בזמן הוא יכול לאמץ נורמות ודעות של מסורות אחרות. מצב זה עלול ליצור עימות בין עקרונות הדת הדרוזית לבין נורמות חדשות שהוא מאמץ.

אף שדעות שונות (כמו יהדות ונצרות) העניקו כוח רב יותר לגברים מאשר לנשים, אין הן מעודדות או מצדיקות רצח נשים המואשמות בחילול כבוד המשפחה. לעומת זאת, בתפיסה האסלאמית ישנה לכך לגיטימציה (לא כתובה). על פי התפיסה האסלאמית, כבוד הגברים קשור לתומתן המינית של בנותיהם (Abu-Lughud, 1993). כבוד זה עניינו רווחת הקבוצה, ולא רווחת האישה הבודדת. כדי שכבוד הקבוצה יישמר, יש להשגיח על תנועותיהן של הבנות. לכן, על מנת לחסן אותן נגד הפיתוי, יש לחתן אותן מהר ככל האפשר, לפני שבתוליהן ייפגעו. מבחן הבתולין נתפס כמבחן מכריע אצל כל אישה ומאיץ את תהליך החיתון של הבנות. בתחום זה אין שוני בין התפיסה האסלאמית לבין הדת הדרוזית.

חוקי הדמוקרטיה של מדינת ישראל מוקירים את חופש הפעולה של הפרט, חופש הדיבור, חופש הדת והזכות לחיים. הגוף המחקר במדינה אחראי לחקיקת החוקים

והתקנות, והגוף המבצע אחראי לאכיפתו של החוק וליישום הסנקציות הנדרשות נגד מבצעי העברות השונות. מדינת ישראל מתבססת על החוקה הבריטית בחקיקת החוקים. חוק הזכות לחיים ולביטחון קובע כי לכל אדם יש זכות להגנה מפני פגיעה גופנית או התעללות נפשית. זאת היא זכות בסיסית וראשונית של האדם, המאפשרת לו לחיות את חייו בכבוד ואי-השפלה, ולממש את כל שאר זכויותיו וחירויותיו הנובעות מעצם היותו אדם: "לכל אדם יש את הזכות לחיים, לחירות ולביטחון אישי" (ויקיפדיה, 2008). השאלה העולה כאן היא, מהו המניע המעודד מקבץ מסוים של אזרחים (כולל בני העדה הדרוזית) לקחת את החוק לידיהם ולגזול חייהם של אחרים. האם האמונות הדתיות והתפיסות המוסריות גוברות על החוקים בקרב קבוצות מיעוט דתי אתני בתוך המדינה?

רצח נשים כדילמה מוסרית

המשפחה המונוגמית היא דוגמה מייצגת למוסד החברתי הרחב, על כל עקרונותיו. המשפחה נתפסת כגוף חברתי שיש בו הגדרה ברורה לזכויותיו וחובותיו של האדם. תפקידה של המשפחה לשמש בית ספר ללימוד הצדק החברתי. הצדק בספרה המשפחתית נבנה על ידי הגבר העומד בראשה ומוביל אותה (Rawls, 1971). קיימות שלוש רמות פסיכולוגיות בהתפתחות השיפוט המוסרי:

א. הרמה הטרומ-קונוונציונלית: ההחלטות המוסריות של הילדים הן אגוצנטריות ומבוססות על שיקולים אישיים וחומריים. הפעולות שלהם נתפסות על ידם כטובות או רעות.

ב. הרמה הקונוונציונלית: הילדים אינם מרוכזים רק בעצמם, אלא מסוגלים להבין את הזולת (סוציו-צנטריות). ברמה זו ישנה היצמדות למוסכמות החברתיות, בשאיפה לשמור על המבנה החברתי הקיים, לתמוך בו ולהצדיקו.

ג. הרמה הפוסט-קונוונציונלית: היא הרמה האוטונומית. רמה זו מבוססת על עקרונות אוטונומיים של צדק, התקפים גם מעבר לחוקים, למוסכמות חברתיות או לקבוצת השווים. רמת התפתחות זו של השיפוט המוסרי מאפשרת להניח, בשם הצדק, התנהגות מוסרית; דהיינו העלייה בשלבים מאפשרת שיפוט אובייקטיבי ורציונלי והלימה גבוהה יותר בין הפוטנציאל המוסרי, כפי שהוא נבחן ברמה תאורטית, ובין רמת השיפוט המוסרי המשתקפת מהצדקת מעשה נתון ברמה ממשית (Kohlberg, 1984).

לעומת זאת, גיליגאן (Gilligan, 1982) הייתה סבורה כי שלבי התפתחות המוסר אשר הציע קולברג אינם מייצגים את ההתפתחות האנושית. לדעתה, ההתפתחות האנושית נבנית לאורך שני קווים מקבילים של חיפוש שוויון וקשר. שני קווי התפתחות אלו אחראים בדיעבד להתפתחות שתי נקודות מבט מוסריות נפרדות: צדק ודאגה. היא תפסה את הנמקת המוסר כנרטיב העומד בפני עצמו. על כן הציעה לבחון אותו בארבע דרכים:

א. לחפש את ההקשר של הדילמה (תרבות, היסטוריה).

ב. לחפש את הגדרת ה"עצמי" המוסרית.

ג. לחפש את האוריינטציה של הדאגה.

ד. לחפש את האוריינטציה של הצדק.

גיליגאן התייחסה לספרה המשפחתית כאל מקום שבו מתרחשות דילמות מוסריות אשר אינן ניתנות להבנה ללא התייחסות לקשרים הבין-אישיים של הנבדקים והנבדקות, להגדרת ה"עצמי" שלהם ולאוריינטציות המוסריות השונות שלהם. היא שמה דגש על הקשרים החברתיים והתרבותיים וכן על ההקשר שבו מתרחש המצב שהוא ייחודי. כמו כן, היא טענה כי אנשים חיים בהקשר חברתי והם נמצאים תמיד ביחסי גומלין, וכל החלטה תהיה מושפעת ממרכיבים אלה. לפיכך, אין חשיבות לאיתור ההנמקות הרציונליות של השופט לצורך יצירת מדרג מוסרי בעולם מופשט, אלא לחיפוש המחשבות והרגשות שהאדם מגלה בקשר לדילמות יום יומיות (אינטימיות). אלה, לעתים קרובות, שייכות לתחום המשפחה. במקביל, ואלצר (Walzer, 1983) הדגיש את מיקומה של הספרה המשפחתית בבניית השיפוט המוסרי, אך התעלם מכך שבספרה זו קיימים שני קולות שונים: הקול הגברי והקול הנשי. הקול הגברי הוא שקובע את הנורמות והחוקים בספרה המשפחתית, אף את מקומה ותפקידה של האישה.

המתודולוגיה של גיליגאן חשובה, לדעתי, לחקר קונפליקטים בתחום המשפחה והמיניות, משום שהיא מאפשרת ביטוי לטיעונים מוסריים הקשורים לא רק לצדק, אלא גם לאינטימיות.

במחקרים מאוחרים יותר טענו לין וגיליגאן (Linn & Gilligan, 1990), כי הדילמה המוסרית דומה לתמונות עמומות שניתן לראותן בו-זמנית בצורות שונות או מנקודות ראות שונות. היא הגדירה נקודת ראות של צדק כהסתכלות העוסקת בבעיות של אי-שוויון ומצוקה ומחזיקה באידאלים של הדדיות, כבוד ושוויון. את נקודת הראות של הדאגה היא הגדירה כהסתכלות העוסקת בבעיות של ניתוק ונטישה ומחזיקה באידאלים של תשומת לב והיענות לצרכים. נקודות ראות אלו נקראות בשפה של פסיכולוגיית המוסר, "אוריינטציה של **צדק**" – טיעונים של חוק וזכויות, ו"אוריינטציה של **דאגה**" – טיעונים של צרכים והיענות לאחרים. בעוד שתי האוריינטציות הללו יכולות לסייע לאנשים להבנת המקרים שאתם הם מתמודדים, לפתרון מחדש של קונפליקט ולהערכת פתרון זה בדילמות חיים אמיתיות, הרי שאחת מהשתיים היא, בדרך כלל, דומיננטית יותר. ג'ונסטון (Johnston, 1988) טענה כי אנשים המגדירים את עצמם **כקשורים** (connected), דהיינו תופסים את עצמם דרך הקשרים שלהם לאחרים, נוטים לאמץ אוריינטציה מוסרית של דאגה. ואילו אנשים המגדירים את עצמם **כעצמאים**, דהיינו המתאפיינים לעצמם באופן מנותק מהאחרים, בעמדם מול דילמה מוסרית, נוטים יותר לבחור באוריינטציה של צדק.

גיונסטון (Johnston, 1988) הציגה בפני המתבגרים דילמה מוסרית הלקוחה ממשלי אזופוס. הם התבקשו לומר, מהי לדעתם הדילמה ומהו הפתרון הנכון ביותר עבורה. היא מצאה כי בנות מתארות את הדילמות ואת הדרכים לפתרונן ספונטנית במונחים של דאגה. הבנים לעומתן, מתארים זאת במונחים של צדק. אך כאשר התבקשו שני המינים לתת פתרונות אחרים לדילמה, הבנות הציגו פתרונות של צדק, והבנים פתרונות של דאגה. לפיכך, היא טענה כי אין קול אחד מסוים אצל גברים ואחר לחלוטין אצל נשים. בתיאורי האנשים המתייחסים לדילמות מוסריות מיוצגות שתי האוריינטציות המוסריות, של צדק וזכויות ושל דאגה ואחריות, ללא הבדלי מין.

מחקרים אחרים (Lyons, 1988) הראו, כי נשים העומדות מול דילמה מוסרית, נוטות להשתמש יותר בשפת הקשר והדאגה – היענות, אכפתיות ואחריות לזולת. אף כי הממצאים של ליונס תומכים בטענותיה של גיליגאן (Gilligan, 1982) בנוגע להבדלים בין המינים בשיפוט מוסרי, ומחזקים אותן, חשוב לציין, כי הבדלים אלו קיימים בהעדפה הספונטנית של השיפוט. אין בכך משום טענה כי אוריינטציה מסוימת טבועה אוטומטית בזהות מינית מסוימת.

וארק וקרבס (Wark & Krebs, 1997) בדקו את הקשר בין מין וסוג הדילמה המוסרית לבין הרמה המוסרית והאוריינטציה המוסרית, בהסתמך על התאוריות של גיליגאן ושל קולברג (Kohlberg, 1984; Gilligan, 1982). הם מצאו כי נשים אינן שונות מהגברים בשיפוט המוסרי שלהן כפי שטענה גיליגאן. מאידך גיסא, הרמה המוסרית והאוריינטציה המוסרית השתנו על פי סוגי הדילמות המוסריות אשר הוצגו בפניהם. נשים וגברים כאחד לא שמרו על תגובה אחידה לשלוש הדילמות שהוצגו לפניהם, הן ברמה המוסרית והן באוריינטציה המוסרית. ממצאים אלו חשובים למחקר הנוכחי, אשר יתמקד בתגובתם הספונטנית והחלופית של מתבגרים ומתבגרות בקהילה הדרוזית על דילמה מוסרית של רצח אישה דרוזית, בעקבות האשמה בחילול כבוד המשפחה.

רצח נשים על פי התאוריות הפסיכולוגיות של הבדלים בין המינים

פטריארכליות היא מונח המייצג אידאולוגיה גברית. מונח זה מבליט את הגבר כסמל ואת כוחו של האב. בחברה פטריארכלית הקול הנשי מודחק ומאויס בדרכים שונות. סימון דה בוואר (De Beauvoir, 1970) טענה כי הגברים מהווים את ה"נושא" של ההיסטוריה ואת ה"עצמי" בחברה, בעוד הנשים הן אובייקט פסיבי ומוגדרות כ"אחר".

חוקרות שונות של פסיכולוגיית האישה ראו את החברה הפטריארכלית כחברה מדרגית, שבה הגבר הוא דומיננטי, בתוך המשפחה ומחוצה לה. הגבר הוא שקובע את מקומה של האישה בחברה (Gergen, 1990; Hartmann, 1981; Mckinnon).

1982). אקרט (Eckart, 1993) טענה אף היא כי התפיסה התרבותית היא הקובעת את המדיניות החברתית, ושמקורה בהשקפה הגברית. בשל ההתפתחות השונה של המינים, התפיסות – הגברית והנשית – שונות זו מזו, וכך גם עצמות הכוח שלהן. בעוד שהנשים נמצאות בשולי הכוח החברתי, הגברים נמצאו בראשו, לכן תפיסת עולמם היא השלטת.

בקרב חוקרות פמיניסטיות קיימת תמימות דעים גוברת והולכת באשר לחשיבות המחקר הנרטיבי בהבנת פסיכולוגיית המוסר אצל הנשים. חלק מן המחקרים הראו כי סיפורי הנשים מייצגים בחלקם חוויות של פרטים ובחלקם – של קבוצות. הנרטיבים מסייעים לחשוף את חוסר האזיון במערך הכוחות הגברי-נשי, הקיים לרעתן של נשים רבות (Laird, 1989; McKinnon, 1987; Saleeby, 1994). במקביל, טענה אקרט (Eckart, 1993) כי המחקר הנרטיבי אינו שייך דווקא למחקרי נשים, אך חשיבותו בכך שהוא תורם לפיתוח "רגישות פמיניסטית", המסייעת להבנת חוויות של נשים כנושא הסיפור ולא כמושא שלו.

הירש (Hirsch, 1967) היה סבור שיש לייחס חשיבות להבנת המשמעות של הסיפור. לדעתו, יש להבחין בין מובן אחיד ומוחלט המובע במילות הסיפור, לבין המשמעות המובנת מהטקסט, המבטאת את היחס בין תוכן הטקסט לבין תפיסת עולמו של המרואיין ועולמו התרבותי והפוליטי. פיש (Fish, 1980), לעומתו, היה סבור שאין יחס מובן אחיד לטקסט. הרקע האישי, הרקע התרבותי, הרקע האתני והרקע הפוליטי של המפרש הם המשפיעים על הפרשנות של הנרטיב. טפאן ובראון (Tapan & Brown, 1992) כתבו "מדריך לקריאת סיפורת של קונפליקט ובחירה", המושפע מגילגאן. מדריך זה מנסה לאתר את האוריינטציות של הצדק והדאגה במערך היחסים של המרואיין, כפי שהן מוצגות בנרטיב שלו ובשפתו, וכן את המתח הפסיכולוגי שאנשים חושפים בסיפוריהם, הקשור בניסיונם המוסרי. שיטתם של טפאן ובראון מנסה לתעד את המורכבות של סיפורי הקונפליקטים, ההחלטות והבחירות, מעבר למערך ההנמקות הרציונליות שמבחני השיפוט המוסרי בודקים.

מסקירת הספרות ניתן לראות כי התאוריה של גיליגאן (Gilligan, 1982) הדגישה כי בעת דיון השיפוט מוסרי, ההבדלים בין המינים מחייבים דיון רציני. מאידך גיסא, ניתן, ואף נחוץ, לראות בגישתן של לין וגיליגאן (Linn & Gilligan, 1990) ניסיון לקטגורזציה מחודשת של קולות מוסריים, המעורר שאלות חדשות ללא השערות בצדן. אלו שאלות הקשורות לתוכן הקול הנשי והקול הגברי, ולא רק לצורתם. לין וגיליגאן טענו כי שיפוטי מוסר פסיכולוגיים אינם ניתנים במנותק מהקרבה של "העצמי" לאירוע הבעייתי. לפיכך יש לבדוק, הן ברמה כמותית והן ברמה איכותית, כיצד מושמע הקול המוסרי, לא רק על ידי אוכלוסיות שונות, על פי אמות המידה של המין, הגיל וההשכלה (Gilligan, 1982; Kohlberg, 1984), אלא על ידי מה שיוגדר במחקר זה "רמת המעורבות המוסרית" (Kelman & Hamilton, 1989).

גיל ההתבגרות מאופיין במתחים ותחושות סותרות של המתבגרים כלפי עצמם: בגרות מול ילדותיות, משמעות מול ניכור ועוד. מאידך גיסא, למתבגר חסרה חשיבה מורכבת, והוא רואה דברים בפשטנות ובחד-ממדיות (שחור-לבן). במשך הזמן גדלה מורכבות החשיבה, המתבטאת ביכולות של מבוגרים לעשות הבחנות רבות וליצור מהן שלם הגיוני, וכן ביכולת לראות בעיה מזוויות שונות. אצל הנוער הזהות אינה מגובשת, כי חסרה תפיסת עולם כוללת. גם אם ההורים מציגים תפיסה כוללת ומגובשת, הרי למתבגר חשוב להיות ייחודי ושונה ולגבש מתוך אוטונומיה תפיסת עולם משלו ולא לקבל אותה מן המוכן (קניאל, 2006). המחקר הנוכחי מתמקד במרואיינים אשר נמצאים בגיל ההתבגרות. מטרתו של המחקר לבדוק את השיפוט המוסרי של המתבגרים בנושא רצח נשים דרוזיות על רקע חילול כבוד המשפחה.

שאלות המחקר

- א. האם קיים הבדל בין מתבגרים ומתבגרות דרוזים בפרשנות שהם נותנים למצב של רצח אישה דרוזית המואשמת בחילול כבוד המשפחה?
- ב. האם יש קשר בין הגדרת ה"עצמי" ("קשור" או "נפרד") בקרב המתבגרים והמתבגרות לבין האוריינטציה המוסרית שלהם כלפי רצח נשים דרוזיות המואשמות בחילול כבוד המשפחה?
- ג. האם יש קשר בין "הקרבה המוסרית" של המתבגרים לקרבן הרצח לבין האוריינטציה המוסרית שלהם כלפי רצח נשים דרוזיות המואשמות בחילול כבוד המשפחה?
- ד. מהו סוג הנרטיב העומד מאחורי עמדותיהם של המתבגרים: האם זה נרטיב של דאגה בקרב הבנות ונרטיב של צדק בקרב הבנים?

שיטת המחקר

אוכלוסיית המחקר

המדגם כלל 246 מתבגרים דרוזים (92 בנים ו-154 בנות) בני 15–18, הלומדים בבית ספר תיכון בצפון הארץ. 400 שאלונים הופצו בקרב מתבגרים משלוש שכבות גיל. כל שכבה כללה עשר כיתות, ולצורך המחקר, נבחרו מכל שכבה חמש הכיתות שנשארו מספר זוגי. המורים קיבלו הדרכה על סדר ההעברה של השאלון יום לפני העברתו. השאלונים הועברו לכל הכיתות שנבחרו בשעה השנייה של הלימודים. הזמן המשוער למילוי השאלון היה שיעור אחד. תלמיד אשר לא הצליח לסיים את מילוי השאלון בשיעור אחד, המשיך בשיעור שאחריו. השאלונים נמסרו למורים במרוכז. כאמור, 246 שאלונים מולאו בשלמות והיוו את המדגם. האחוז הגבוה של שאלונים בלתי שלמים מוסבר בחוסר בדיקה עקבית של עבודת התלמידים על ידי המורים וכן בזמן האחיד של העברת השאלונים, אשר מנע מהחוקר להיות נוכח בכל הכיתות.

כלי המחקר

השאלון היה מורכב מחמישה חלקים: חלק אחד כלל את הפרטים האישיים; שלושה חלקים בדקו את עמדותיהם של הנבדקים כלפי אלימות המופעלת נגד נשים בשלוש רמות של קרבה מוסרית: כאשר האישה המואשמת אינה ידועה לנבדק, כאשר המואשמת היא אישה דרוזית, כאשר המואשמת אישה דרוזית הנמצאת ברמות קרבה שונות מהנבדק; חלק אחד התמקד במשל של אזופוס.

חלק ראשון – בדק את עמדת המתבגר כלפי סוגי אלימות המשתקפים דרך שתי תמונות השלכתיות. הנבדק התבקש לחוות את דעתו ולנקוט עמדה כלפי שני מצבים של אלימות שהוצגו באמצעות שתי תמונות השלכתיות, שהן הרחבה של מבחן ה-TAT אשר נבדק על ידי גיליגאן (Gilligan, 1982) במחקרה על אלימות בקרב גברים. התמונות צוירו בידי מורה לאמנות. התמונה הראשונה תיארה גבר אשר מפעיל אלימות פיזית נגד אישה, ושתי נשים ברקע תמהות ללא תגובה. התמונה השנייה תיארה גבר אשר שולף סכין נגד אישה הלבושה בצורה פרובוקטיבית, ושתי נשים ברקע אשר מביעות שמחה. לאחר כל תמונה, הנבדק התבקש לכתוב בקצרה את הסיפור שהוא רואה ולענות על השאלות הבאות: של מי הבעיה? מיהו בעל הכוח בסיפור ומדוע? האם בעל הכוח בסיפור שלך הוא גם צודק? מדוע? למי יש זכות להתנגד ומדוע? למי אין זכות להתנגד ומדוע? מי הקרבן בסיפור ומדוע? מהי תגובת הנוכחים, האם היא צודקת? האם אפשר היה להתנהג אחרת? בשלב זה לא נאמר לתלמידים שהאלימות קשורה עם חילול כבוד המשפחה.

כל שאלה קיבלה ציון בין 1–4, על פי טבלת הקידוד אשר נבנתה בהסתמך לתשובות של הנבדקים. לדוגמה: קידוד התשובות לשאלה "של מי הבעיה?" נעשה כדלקמן: 1 – הבעיה היא של האישה; 2 – הבעיה היא של הגבר; 3 – הבעיה היא של הנוכחים; 4 – איני יודע. בסוף כל תמונה הנבדק מציג תשעה ציונים, בהתאם למספר השאלות, וציון עשירי המסמל את ממוצע התשובות.

חלק שני – בדק את עמדת המתבגרים כלפי רצח נשים דרוזיות המואשמות בחילול כבוד המשפחה. כל נבדק קיבל 12 היגדים על חילול כבוד המשפחה, מסודרים בדרגת חומרה עולה. הנבדק התבקש לדרג כל היגד על פי סולם הבנוי מחמש דרגות, מ-1–5 (1 – לא מסכים כלל; 5 – מסכים מאוד). לדוגמה: "לדעתי, אם בחורה דרוזית נשואה יוצאת עם דרוזי שאינו בעלה, מותר לרצוח אותה (גם אם לא קיימה אתו יחסי מין)" (1 – לא מסכים כלל; 2 – לא מסכים; 3 – לא יודע; 4 – מסכים; 5 – מסכים מאוד).

חלק שלישי – בדק את עמדותיהם של המתבגרים כלפי רצח נשים דרוזיות המואשמות בחילול כבוד המשפחה, בהסתמך על דרגות קרבה שונות לקרבן הרצח. הנבדק נדרש לדווח על מידת תמיכתו או אי-תמיכתו ברצח, אם האישה המואשמת הייתה אחותו, קרובת משפחה, שכנה, בחורה מהכפר או בחורה מכפר אחר. פריטי ההתנהגות בנויים לפי סולם גוטמן – שש דרגות הנעות מהקל לכבד (1 – סולח; 6 – רוצח). לדוגמה: "אם אחותי הייתה מקיימת יחסי מין עם בחור שאינו דרוזי,

הייתי: 1 – סולח לה; 2 – מנתק אתה כל קשר; 3 – נוזף בה; 4 – סוגר אותה בחדר בודד; 5 – מכה אותה; 6 – רוצח אותה; 7 – אחר, פרט...

חלק רביעי – שאלון הפרטים האישיים כלל מידע על אודות גיל הנבדק, מין, השכלה, מספר אחים ואחיות, אחיות רווקות או נשואות וסדר הלידה של האחיות ביחס לנבדק.

חלק חמישי – משל אזורי – מבחן השיפוט המוסרי של דאגה וצדק על פי ג'ונסטון (Johnston, 1988). במשל זה נבדקים ארבעה מושגים בסיסיים – שני מושגים הקשורים להגדרת ה"עצמי": (א) נפרד – מתאר את עצמו במנותק מאחרים; (ב) קשור – מתאר את עצמו כתלוי וקשור באחרים, ושניים הקשורים לשפה המוסרית: (א) שפה של דאגה ואחריות; (ב) שפה של זכויות וצדק. כל נבדק קיבל סיפור על קיפוד אשר חיפש מחילה עם בוא הסתיו. הוא מצא מחילה מצוינת, אולם גילה שהיא תפוסה על ידי משפחת חפרפרות. הקיפוד ביקש את רשותן של החפרפרות לגור אתן במחילה, והן הסכימו. המחטים החדות של הקיפוד שרטו את החפרפרות שוב ושוב. כעבור תקופה של סבל, הן דרשו מהקיפוד לעזוב את המחילה, אך הקיפוד התנגד לכך. הנבדק התבקש לתאר ולנמק את הדילמה המוסרית, את הפתרון הראשון שעלה בדעתו (הספונטני), ואת הפתרונות שהוא מציע לאחר מחשבה (החלופיים).

קידוד התשובות נעשה על פי המדריך של טפאן ובראון (Tapan & Brown, 1992). הנבדק קיבל ציון אחד עבור סוג ה"עצמי" כפי שהוא השתקף מתיאור הדילמה (1 – נפרד; 2 – קשור; 3 – שניהם), וארבעה ציונים נוספים עבור האוריינטציה המוסרית שלו – צדק (חוק וזכויות) או דאגה (צרכים והיענות לאחרים), כפי שהיא משתקפת בפתרונות הראשונים שהוא מציע, בפתרונות החלופיים, בפתרון המועדף ובנימוק לבחירתו (1 – צדק; 2 – דאגה; 3 – שניהם; 4 – אין תשובה). במבחן זה, כל נבדק קיבל בסך הכול חמישה ציונים.

הליך המחקר

השאלון הועבר בשני שלבים. בשלב הראשון, הנבדק קיבל את החלק הראשון – שתי תמונות, ונדרש לענות על השאלות המצורפות. בשלב שני, הנבדק קיבל את ארבעת החלקים הנוספים של השאלון ונדרש לענות עליהם.

השאלונים היו בעילום שם. כל שאלון קיבל מספר סידורי למטרת הקידוד. השאלון הועבר בשפה העברית, והמתבגרים נדרשו לענות בעברית גם על השאלות הפתוחות. חשוב לציין כי הנבדקים שלטו שליטה מלאה בעברית.

ניתוח הנתונים

ציוני הנבדקים בכל אחד מהמבחנים עובדו סטטיסטית: נעשה ניתוח שונות לעמדת הנבדק לפי גיל, מין, הגדרת ה"עצמי" והאוריינטציה המוסרית של הנבדק, לכל חלק מחלקי השאלון ולכל החלקים המרכיבים את השאלון.

הממצאים

רשימת המדדים אשר נבנו על סמך תשובות הנבדקים בעקבות הצגת התמונה הראשונה (**החלק הראשון** של השאלון) הראו כי 43.9% מבין המתבגרות, לעומת 35.8% מבין המתבגרים, כתבו סיפור של דאגה. 29.1% מבין המתבגרים ציינו כי הבעיה היא של האישה, לעומת 26.1% בקרב המתבגרות. שניהם ציינו באופן בולט כי בעל הכוח הוא הגבר (97% בנים, 95.7% בנות). 97% מבין המתבגרים, לעומת 95.7% מבין המתבגרות, היו סבורים כי הגבר אינו צודק וכי לאישה יש זכות להתנגד (53.3% מתבגרים, 46.5% מתבגרות). האישה נתפסה כקרבתן של אלימות אצל 66.7% מהמתבגרים ו-55.2% מתבגרות, ותגובה של נוכחות אך חוסר התערבות בנעשה נמצאה בלתי מוצדקת אצל 50.3% מהמתבגרים ו-53.7% מהמתבגרות. רוב המתבגרים סברו כי היה ניתן לנהוג אחרת (92.1% מתבגרים, 92.6% מתבגרות).

לוח 1: התפלגות תשובות הנבדקים לפי מין ואוריינטציה מוסרית בתמונה הראשונה

השאלה	מתבגרים N=92 %	מתבגרות N=154 %	χ^2	P
מהות הסיפור				
צדק	37.6	20.0	15.08	*.0005
דאגה	35.8	43.9	—	
בעל הבעיה				
הגבר	20.6	20.0	16.9	.110
האישה	29.1	26.1	—	
בעל הכוח				
הגבר	97.0	95.7	3.19	.525
האישה				
האם בעל הכוח צודק?				
צודק	14.6	11.3	5.63	.059
לא צודק	68.8	79.2	—	
למי יש זכות להתנגד?				
לגבר	6.1	3.5	—	.321
לאישה	53.3	46.5	10.36	
מיהו הקרוב?				
האישה	66.7	55.2	17.37	*.043
הגבר			—	

לוח 1: המשך

השאלה	מתבגרים N=92 %	מתבגרות N=154 %	χ^2	P
האם תגובת הנוכחים מוצדקת?				
כן	43.0	44.5	—	*.0415
לא	50.3	53.7	6.36	
כן ולא				
האם היה אפשר להתנהג אחרת?				
כן	92.1	92.6	—	.214
לא	4.8	6.5	9.56	
כן ולא				

Sig* ($p < 0.05$): התוצאה מעידה על הבדל מובהק בין מתבגרים למתבגרות באשר לאוריינטציה המוסרית שלהם. הערות: התוצאות בלוח מתייחסות לתשובות הדיכוטומיות של המתבגרים ולא לאלה הכוללות שתי תשובות בו בזמן, על כן סיכום האחוזים אינו מגיע ל-100%. מבחן χ^2 משווה בין בנים ובנות ובין האוריינטציה המוסרית שלהם (צדק או דאגה).

בתמונה הראשונה, ניתוח השוונות למידת התמיכה של המתבגרים באלימות המופעלת נגד נשים המואשמות בחילול כבוד המשפחה, על פי מין הנבדק, גילו, וסוג הגדרת ה"עצמי", הראה כי אין הבדל משמעותי בין עמדותיהם של המתבגרים והמתבגרות בני 15–18 כלפי אלימות נגד נשים. כמו כן, לא נמצא הבדל משמעותי בין המגדירים את עצמם כקשורים או בין המגדירים עצמם כנפרדים, לבין מידת התמיכה שלהם באלימות.

רשימת המדדים אשר נבנו על סמך תשובות הנבדקים בעקבות הצגת התמונה השנייה, הראו כי 50.3% מבין המתבגרים ו-55.3% מבין המתבגרות כתבו סיפור של צדק. 38.8% מבין הבנים, בדומה לבנות (38.3%), חשבו כי הבעיה היא של האישה. 89.7% מבין המתבגרים, לעומת 92.2% מבין המתבגרות, הבחינו כי בעל הכוח הוא הגבר, אך היו סבורים שהגבר אינו צודק (70% בנים, 67% בנות). 49.7% מבין המתבגרים, לעומת 43.9% מבין המתבגרות, ציינו כי זכותה של האישה להתנגד. שני המינים היו סבורים כי האישה היא הקרבן (66.1% בנים, 55.2% בנות), כי תגובתם של הנוכחים אינה מוצדקת (77.6% בנים, 81.9% בנות) וכי היה ניתן לנהוג אחרת (84% בנים, 83.9% בנות).

בתמונה השנייה, ניתוח השוונות למידת התמיכה באלימות לפי גיל, סוג ה"עצמי" ומין הנבדק, הראה כי אין הבדל משמעותי בין עמדות המתבגרים והמתבגרות כלפי אלימות המופעלת נגד הנשים בתמונות.

הממצאים של החלק השני בשאלון, אשר בדק את עמדת המתבגרים כלפי רצח נשים דרוזיות המואשמות בחילול כבוד המשפחה בדרגות חומרה שונות, הראו כי דרגת התמיכה ברצח אצל שני המינים גבוהה מאשר ההתנגדות לו, ככל שדרגת

חומרת ההאשמה בחילול כבוד המשפחה עולה (ממוצע המתבגרים 3.6, ס"ת 1.03; ממוצע המתבגרות 3.66, ס"ת 1.32). ניתוח השונויות לתמיכה ברצח, לפי הגיל, המין והאוריינטציה המוסרית של הנבדק, הראה כי מתבגרים בעלי אוריינטציה של צדק נוטים לצדד, ספונטנית, בפתרון של רצח.

הממצאים של **החלק השלישי** בשאלון, אשר בדק את עמדותיהם של המתבגרים כלפי רצח נשים דרוזיות המואשמות בחילול כבוד המשפחה, בהסתמך על דרגות קרבה שונות לקרוב הרצח, הראו כי קיימת נטייה גוברת לתמוך ברצח אישה, ככל שרמת הקרבה של הנבדק לקרוב הרצח גדלה (0.9 כאשר המואשמת היא אישה כלשהי מהכפר, לעומת 2.67 כאשר המואשמת היא אחות). 64.4% מהמתבגרות, לעומת 53.4% מהמתבגרים, טענו כי היו מנתקות כל קשר עם האישה המואשמת, אם היא הייתה האחות שלהן. 74.3% מבין המתבגרים, לעומת 78.7% מבין המתבגרות, היו מנתקים את הקשר עם האישה המואשמת אם הייתה קרובה משפחה. 26.7% מהמתבגרים צידדו ברצח, לעומת 11.5% מבין המתבגרות, אם המואשמת הייתה האחות שלהם. תגובותיהן של המתבגרות נמצאו מחמירות פחות ועקביות יותר מאלה של המתבגרים לאורך ממדי הקרבה השונים. 65.4% מבין המתבגרים התנגדו לרצח, לעומת 76.9% מבין המתבגרות.

ניתוח השונויות לתמיכה של הנבדק ברצח נשים דרוזיות לפי מין, גיל, הגדרת ה"עצמי" והאוריינטציה המוסרית הראה כי מתבגרים אשר הגדירו את עצמם כנפרדים נטו לצדד יותר ברצח הנשים ($p < .01$).

בדיקת מידת העקביות בעמדתו של הנבדק כלפי רצח נשים דרוזיות, לאורך שלושת החלקים הראשונים של השאלון, אשר משקפים רמות קרבה שונות לקרוב הרצח, הצביעה על שינוי בעמדתם של המתבגרים כלפי רצח נשים דרוזיות. המתבגרים תמכו ברצח הנשים ככל שדרגת הקרבה שלהם עם קרוב הרצח עלתה ($p < .03$).

הממצאים של **החלק הרביעי** – משל אזופוס, הצביעו על כך כי 57.6% מהמתבגרים תופסים את עצמם כנפרדים, לעומת 54.8% מבין המתבגרות (54.8%). ניתוח השונויות לתמיכה של הנבדק באלמות המופעלת בסיפור, לפי מין, גיל, הגדרת ה"עצמי" ואוריינטציה מוסרית, הראה כי מתבגרים אשר מגדירים את עצמם כקשורים, נוטים להשתמש באוריינטציה של דאגה, ואלה שמגדירים את עצמם כנפרדים, נוטים להשתמש באוריינטציה של צדק ($p < .001$).

דיון

מחקר זה בחן ממדים שונים של מבט מוסרי בקרב מתבגרים ומתבגרות דרוזים על תופעה של רצח נשים דרוזיות. הדילמה של רצח נשים דרוזיות הוצגה בשתי ספרות: ספרה היפותטית – שבה קרוב הרצח רחוק ממרחב היחסים האישיים של הנבדק, וספרה ממשית – שבה קרוב הרצח הוא בדרגות קרבה שונות לנבדק. הנבדקים התבקשו לספר את סיפור הדילמה, לנקוט עמדה ולנמקה בשלושה מצבים שונים של קרבה אל קרוב הרצח.

שאלת המחקר הראשונה הייתה: האם קיים הבדל בין מתבגרים ומתבגרות דרוזים בפרשנות שהם נותנים למצב של רצח אישה המואשמת בחילול כבוד המשפחה? הממצאים הראו, כתגובה לתמונה הראשונה, כי המתבגרים הדרוזים השתמשו בפרשנות של צדק למצב שבו מופעלת אלימות נגד נשים. לעומת זאת, המתבגרות הדרוזיות השתמשו בפרשנות של דאגה. בתמונה השנייה, המתבגרים והמתבגרות הדרוזים פירשו את המצב כהיבט של צדק. שינוי זה בהתייחסותן המוסרית של המתבגרות כלפי שתי התמונות שבהן מופעלת אלימות נגד נשים, יכול לרמוז על קיומם של הבדלים בין המינים בפרשנות המוסרית הניתנת כלפי מצבי חיים הנושאים קונפליקט (Gilligan, 1982). נשים מגיבות מתוך אכפתיות ודאגה, וגברים מגיבים מתוך אוריינטציה של צדק. לעומת זאת, ממצאים אלה יש בידיהם כדי לחזק את טענתה של ג'ונסטון (Johnston, 1988), כי נשים מסוגלות לתת פרשנות של צדק, לצד הפרשנות האכפתית אשר מאפיינת אותן.

בחלק המשקף את עמדת המתבגרים כלפי רצח נשים כאשר הקרבן הוא בדרגות קרבה שונות לנבדק, נמצא כי תגובתם של המתבגרים הייתה חמורה יותר מזו של המתבגרות. מתבגרים תמכו ברצח יותר מאשר המתבגרות. תמיכה זו של המתבגרים ברצח אינה מפתיעה, לאור הידוע על חברות מסורתיות פטריארכליות, שבהן הגברים נתפסים כאחראים ליישום העונש נגד אחיות המחללות את כבוד המשפחה (Abu-Lughud, 1993). המתבגרים משקפים כנראה את עמדתם של הגברים בעדה הדרוזית כלפי נשים אשר מואשמות בחילול כבוד המשפחה, ורתומים למטרותיה של הקהילה בנושא זה (Triandis, 1995).

שאלת המחקר השנייה הייתה: האם יש קשר בין הגדרת ה"עצמי" (קשור או נפרד) בקרב המתבגרים והמתבגרות, לבין האוריינטציה המוסרית שלהם כלפי רצח נשים המואשמות בחילול כבוד המשפחה? הממצאים של החלק הראשון – התמונות – הראו, כי אין הבדל משמעותי בעמדותיהם של המתבגרים והמתבגרות בני 15–18 כלפי הפעלת אלימות נגד נשים. כלומר הפעלת אלימות היפוטטית נגד נשים, שאין בה מעורבות מוסרית עם הקרבן או קשר אישי עמו, אינה מבליטה את השונות בעמדותיהם של המתבגרים והמתבגרות כלפי הנושא (Kelman & Hamilton, 1989). המרחק הרגשי מהקרבן גובר על המאפיינים המגדריים והפסיכולוגיים של האדם.

במקביל, ממצאי החלק השני של השאלון, המשקף את עמדת המתבגרים כלפי רצח נשים דרוזיות המואשמות בחילול כבוד המשפחה בדרגות חומרה שונות, הראו קשר חיובי בין הגדרת ה"עצמי" של הנבדק לבין האוריינטציה המוסרית שלו. מתבגרים בנים אשר הגדירו את עצמם כנפרדים, השתמשו בהסבירים את תמיכתם ברצח באוריינטציה של צדק יותר מאשר הבנות, ואף תמכו ברצח יותר מהן.

ממצאים אלה תומכים בחלקם בתאוריה של ג'ונסטון (Johnston, 1988), אשר טענה כי אנשים המגדירים את עצמם כנפרדים ייטו להשתמש באוריינטציה של צדק, ואלה המגדירים את עצמם כקשורים ייטו להשתמש באוריינטציה של דאגה

ואכפתיות. ממצאים אלה מלמדים, כי החברה הדרוזית המסורתית, בדומה לחברה המערבית הפטריארכלית, מחנכת את הגברים לקראת פיתוח "עצמי" גברי נפרד, המתבסס בעת ההתמודדות עם דילמת חיים קונקרטית על אוריינטציה של צדק. יתר על כן, סביר להניח כי בחברה הדרוזית המסורתית, אשר מחנכת את הגברים לממדים תרבותיים של קולקטיביזם אופקי (Triandis, 1995) נגד נשים המחללות את כבוד המשפחה, האוריינטציה המוסרית הגברית כלפי נשים האלה תהיה דומה.

שאלת המחקר השלישית הייתה: האם יש קשר בין הקרבה של המתבגרים לקרבן הרצח לבין האוריינטציה המוסרית שלהם כלפי רצח נשים המואשמות בחילול כבוד המשפחה? הממצאים הראו כי ככל שהנבדק היה קרוב יותר לקרבן הרצח, התמיכה שלו ברצח גברה. ממצאים אלה משקפים מחדש את חד-ממדיותן של תאוריות רבות בפסיכולוגיה החברתית, אשר נטו להתעלם מהכוח הדומיננטי של ההיבטים המוסריים התרבותיים בקביעת דרכי הפתרון שהפרט בוחר בהם (Kelman & Hamilton, 1989); כלומר הרמה המוסרית והאוריינטציה המוסרית יכולות להשתנות בהתאם לסוגי הדילמות המוסריות שאתן המתבגרים מתמודדים (Wark & Krebs, 1997) ובהתאם לכללי המורשת התרבותית שבה חי האדם. חסך תאורטי זה הורגש בתאוריה של קולברג (Kohlberg, 1984), אשר התעלמה בשיטתיות, במצב של שיפוט מוסרי, מביוגרפיות היחיד בכלל ומהביוגרפיה התרבותית בפרט.

אם אמנם ההשפעה של המורשת התרבותית היא כה דומיננטית, ייתכן כי יש לחזור ולבחון את טענתו של קולברג על חשיבותה של היכולת הקוגניטיבית בציות או בחוסר הציות של האדם לצווים לא מוסריים, אפילו דתיים. הממצאים הראו כי אין קשר בין עמדת הנבדק ההיפותטית לבין עמדתו המעשית בדילמה המסוימת. עמדת השיפוט של המתבגרים לא שמרה על עקביות בשני המצבים (Wark & Krebs, 1997). ניתן להסביר ממצא זה כתוצר אפשרי של פער בין רמת השיפוט המוסרית התאורטית אצל האדם לבין רמת השיפוט שלו בעת המעשה (Kohlberg, 1984). ממצא זה מבהיר אולי את טענתה של גיליגאן (Gilligan, 1982), כי בנות מתבגרות אינן אומרות את מה שהן רוצות להגיד באמת.

שאלת המחקר הרביעית הייתה: מהו סוג הנרטיב העומד מאחורי עמדותיהם של המתבגרים – האם זהו נרטיב של דאגה בקרב המתבגרות ונרטיב של צדק בקרב המתבגרים? המתבגרים והמתבגרות הצליחו להביא את שני סוגי הנרטיבים: נרטיב של דאגה ונרטיב של צדק, אם כי המתבגרים השתמשו בנרטיב של צדק יותר מאשר בנרטיב של דאגה. במקביל, הבנות השתמשו באותה המידה בשני סוגי הנרטיב, גם כשהמצבים היו שונים. נתונים אלה מצדיקים את טענתה של גיונסטון, כי שני המינים יכולים להשתמש בשני סוגים של נרטיב, ואין נרטיב אחד שהוא אופייני למין כלשהו (Johnston, 1988). המתבגרות השתמשו בנרטיב של צדק, אם קרבן הרצח היה רחוק ממערכת הקשרים האישית שלהן, ובנרטיב של

דאגה, אם קרבן הרצח נמצא בקרבה למערכת זו. המתבגרות הצליחו להשתמש בשני נרטיבים במצבים שונים שבהם מופעלת אלימות נגד נשים. נרטיבים אלה היו מבוססים על נורמות חברתיות המייחדות את הקהילה הדרוזית בפרט ואת הקהילות המסורתיות בכלל, שבהם מגדלים בנים כדי שיעמדו בראש המשפחה והחברה, ובנות אשר יצייתו לקולות הגברים ויחנכו בנים ובנות על פי הנורמות המקובלות בחברה שבה הם חיים (Abu Laughed, 1993).

בקהילה הדרוזית, המורשת התרבותית נגזרת מהתכנים של הדת, אך אינה תמיד תואמת את צווי הדת. התאוריה של קולברג (Kohlberg, 1984) והתאוריה של גיליגאן (Gilligan, 1982) זנחו את מקומה של המורשת התרבותית בעיצוב השיח המוסרי של האדם. במקביל, ואלצר (Walzer, 1983) התעלם מכך שבספירה המשפחתית בכל זאת הקול הגברי הוא שקובע את הנורמות והחוקים, אף את מקומה ותפקידה של האישה. טריאנדס (Triandis, 1995) זנח את הגישה כי האישה היא ישות נפרדת, השונה בחוויית עיצוב הדמות המוסרית שלה מזו של הגבר. הנרטיבים של המתבגרים והמתבגרות הדרוזים שיקפו את המורשת התרבותית הגברית הפטריארכלית השוררת בקהילה. נשים צריכות לצדד בנורמות החברתיות הגבריות, אך הן אינן שותפות בקביעתן. בו בזמן, הן יכולות לגלות חמלה ודאגה כלפי נשים וגברים כאחד, בהיותן לא אחראיות לביצוע העונשים המקובלים נגד נשים המואשמות בחילול כבוד המשפחה. עמדה זו של נשים מעידה על התפתחות מוסרית שונה בקרב שני המינים בקהילה הדרוזית. שונות זו משליכה כנראה על מהות הנרטיבים שהם מפתחים כלפי מצבים הנושאים קונפליקט ודורשים נקיטת עמדה. השיח התרבותי החברתי של הקהילה הדרוזית כנראה מטביע את חותמו על הנרטיבים שהם מבנים, בניגוד לצווי הדת.

סיכום וחסקנות

במחקר זה נבדקו בקרב מתבגרים ומתבגרות דרוזים ממדים שונים של מבט מוסרי על תופעה של אלימות נגד נשים המואשמות בחילול כבוד המשפחה. הנבדקים נדרשו להביע עמדה מוסרית כלפי שני מצבים שבהם מופעלת אלימות נגד נשים: מצב היפותטי ומצב קונקרטי. במצב ההיפותטי, הנבדק נדרש לנקוט עמדה כלפי שתי תמונות שבהן מופעלת אלימות נגד נשים, ובמצב הקונקרטי הוא נדרש לנקוט עמדה כלפי נשים דרוזיות המואשמות בחילול כבוד המשפחה ברמות שונות ובקשרי קרבה שונים אליו.

עמדת הנבדקים במצב ההיפותטי הראתה כי מתבגרים משתמשים בנרטיב של צדק, ואילו המתבגרות בשני סוגי נרטיב – צדק ודאגה. עמדות אלה משקפות הבדלים בין המינים מחד גיסא (Gilligan, 1982) והבדלים בבחירת סוג הנרטיב על ידי האדם עצמו מאידך גיסא (Johnston, 1988).

לעומת זאת, עמדת הנבדקים במצבים הקונקרטיים הראתה כי קיים קשר בין הגדרת ה"עצמי" של הנבדק לבין העמדה המוסרית שבה הוא בוחר. המתבגרים

אשר הגדירו את עצמם כנפרדים, השתמשו יותר באוריינטציה של צדק, ואף תמכו ברצח יותר מאשר הבנות. עמדה זו בקרב המתבגרים שיקפה כנראה את המורשת התרבותית הנהוגה בקהילה מסורתית, כגון הקהילה הדרוזית. מורשת זו תובעת את הגברים לקבל את האחריות על מעשיהן של הנשים ולקבוע את הסנקציות המתאימות.

נוסף על כך, במצבים הקונקרטיים, קשרי הקרבה של הנבדק עם קרובן הרצח (המעורבות המסורתית) קבעו את חומרת העמדה כלפי נשים המואשמות בחילול כבוד המשפחה. ככל שהמתבגרים היו קרובים יותר לקרובן הרצח, התמיכה שלהם ברצח גברה. הממצאים מלמדים על חד-ממדיותן של תאוריות רבות בפסיכולוגיה החברתית, אשר נטו להתעלם מהכוח הדומיננטי של ההיבטים המוסריים התרבותיים על קביעת דרכי הפתרון שהפרט בוחר.

המורשת התרבותית נמצאה כבעלת עצמה בקביעת עמדתם המוסרית של המתבגרים בקהילה הדרוזית, עצמה שאף גוברת על צווי הדת. על כן יש לדון מחדש בשיח הקהילתי אשר מעצב את הנורמות החברתיות של חברי הקהילה, במטרה לבנות שיח תרבותי קרוב יותר לצווי הדת, שיש בידיו למנוע הפעלתה של אלימות נגד נשים המואשמות בחילול כבוד המשפחה. כמו כן, קיים צורך בדיון מחודש על תרומתן של התאוריות הפסיכולוגיות להתפתחות המוסר ושל התאוריות הפסיכולוגיות של ההבדלים בין המינים לעיצוב השיפוט המוסרי בקרב המתבגרים, לעומת מרכזיות השפעתה של המורשת התרבותית.

מקורות

- בית הלחמי, ב' (1996). **נשים ודת לקראת שנות אלפיים: מן העבר ומן העתיד**. יום עיון בנושא "נשים ונשיות במחקר אקדמי", אוניברסיטת חיפה.
- ויקיפדיה, (2008). הזכות לחיים וביטחון. נדלה ביום 21.8.2008. זמין באתר <http://he.wikipedia.org/wiki>
- ליש, א', ופלאח, ס' (1981). **הערבים בישראל רציפות ותמורה**. ירושלים: מאגנס.
- פלאח, ס' (1983). היישוב הדרוזי בארץ ישראל. בתוך א' שמואלי, א' סופר וני קליאוט (עורכים), **ארצות הגליל** (עמ' 529–548). ירושלים: משרד הביטחון.
- פלאח, ס' (2000). **הדרוזים במזרח התיכון**. ירושלים: משרד הביטחון.
- סאלח שי (1989). **תולדות הדרוזים**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן ומשרד הביטחון.
- קניאל, ש' (2006). זהות וזהות יהודית: בין מורכבות משתקת לפשטנות מעוותת. נדלה בתאריך 20.8.2008. זמין באתר דעת, <http://www.daat.ac.il>
- Abu-Lughud, L (1993). *Writing women's worlds: Bedouin stories*. Berkeley: University of California Press.
- De Beauvoir, S. (Ed.) (1970). *The second sex*. Harmondsworth: Penguin.
- Eckart, D. R. (1993). Discrimination, feminist narratives and policy arguments. *Women and Politics*, 13(1), 51–64.

- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class: The authority of interpretive communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gergen, M. M. (1990). Finished at forty. *Women's Development Within The Patriarchy Psychology of Women Quarterly*, 14, 471—487.
- Gilligan, C. (1982). *In different voice*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Hartmann, H. (1981). The unhappy marriage of Marxism and feminism: Towards a more progressive union. In L. Sargent (Ed.), *Women and revolution: A discussion of the unhappy marriage of Marxism and feminism* (pp. 1—42). Boston, MA: South End Press.
- Hirsch, E. D. (1967). *Validity in interpretation*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Johnston, D. K. (1988). *Mapping the moral domain*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kats, R. (1993). Widowhood in traditional segment of Israeli society: The case of the Druze war widow. *Women in Israel*, 3, 51—64.
- Kelman, H. C., & Hamilton, L. (1989). *Crimes of obedience: Toward a social psychology of authority and responsibility*. New Haven: Yale University Press.
- Kohlberg, L. (1984). Essay on moral development. *The Psychology of Moral Development*, 2, 132—154,
- Laird, J. (1989). Women and stories. In M. McGoldrick, C. Anderson & F. Walsh, (Eds.), *Women in families: A framework for family therapy* (pp. 428—449). New York: W.W. Norton.
- Linn, R., & Gilligan, C. (1990). One action two moral orientation: The tension between justice and care voices in Israeli selective conscientious objectors. *New Ideas in Psychology*, 8(2), 189—203.
- Lyons, L. P. (1988). *Two perspectives: On self, relationship and morality mapping the moral domain*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.
- Mckinnon, C. A. (1982). Feminism, Marxism, method, and the state: An agenda for theory. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 7(3), 515—544.
- Meacham, J. (1997). Relationships among theoretical traditions. *Human Development*, 40, 211—215.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Saleeby, D. (1994). Culture, theory and narrative: The intersection of meaning in practice. *Journal of Social Work*, 39(4), 351—359.
- Tapan, M. B., & Brown, L. M. (1992). Hermeneutics and developmental psychology: Toward an ethic of interpretation. *Implication for Theory and Research*, 12(4), 105—129.

- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. New York: Boulder Co.: Westview.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of justice: A defense of pluralism and equality*. New York: Basic Books.
- Wark, R. G., & Krebs, L. D. (1997). Sources of variation in moral judgment: Toward a model of real-life morality. *Journal of Adult Development*, 4(3), 163—178.

"רוצים את הילד": מעורבות הורים שילדיהם חשולבים בתנועת נוער, שביעות רצונם ועמדותיהם בנושא השילוב

חגית קליבנסקי

תקציר

תנועת "הצופים" מפעילה משנת תשס"ד (2003) תכנית "שילוב צופי צמי"ד",¹ שמטרתיה לאפשר לילדים בעלי צרכים מיוחדים לממש את זכותם כבני אדם לפעילות פנאי משלבת ולחינוך צופי, ובמקביל, ביצירת מפגש בין האוכלוסיות השונות, היא מבקשת לחנך את חניכי התנועה כולם לקבלת האחר כשווה בחברה.

מאמר זה מבוסס על מחקר הערכה של התכנית, והוא מתמקד בבחינת נקודת מבטם של הורי חניכי צמי"ד. מעורבותם של ההורים נמצאה גורם מפתח ביישום התכנית, עמדותיהם מעידות על תמיכה בשילוב, ושביעות רצונם הכללית מהתכנית ותרומתה היא גבוהה. המחקר מצביע על חשיבות תכניות פנאי לילדים ובני נוער בעלי צרכים מיוחדים ומדגיש את תפקידם של ההורים בהשתתפות ילדיהם בפעילויות פנאי.

מילות מפתח: פנאי, צרכים מיוחדים, שילוב, הורים, מעורבות, שביעות רצון, עמדות

מבוא

בדו"ח הוועדה לבדיקת חקיקה מקיפה בנושא זכויות אנשים עם מוגבלות (1997). נכתב:

בחיים המודרניים הנופש והפנאי הולכים ותופשים נתח גדול מהזמן. חשיבותו של תחום זה לאנשים עם מוגבלות אינה נופלת מחשיבותו לכלל בני האדם. אלפי ילדים ובני נוער בעלי צרכים מיוחדים אינם משתייכים לתנועות נוער ואינם זוכים לפעילויות של יציאה לטבע וספורט הקיימות עבור כלל הילדים [...] כתוצאה מהיעדר התייחסות מספקת לצורכיהם המיוחדים של אנשים עם מוגבלות בתחום זה, סובלים הם מבידוד חברתי.²

הוועדה המליצה על פיתוח שירותים משלבים בתחומי התרבות הפנאי והספורט.

המחקר העוסק בפנאי של ילדים ובני נוער בעלי צרכים מיוחדים בעולם הוא בראשיתו, ובישראל הוא נדיר. חסר זה ניכר במיעוט הפרסומים העוסקים בשילוב בפעילויות פנאי, ובמיוחד בחלקם של ההורים בהקשר זה.

1 צמי"ד – צרכים מיוחדים.

2 <http://www.bizchut.org.il/heb/upload/docs/katz.doc>

"רוצים את הילד" הוא ציטוט מדברי אחת האמהות, שסיפרה בריאיון על תחושתה בעקבות פניית נציגי התנועה, שביקשו את אישור ההורים לצירוף בנם לפעילות ב"צופים" במסגרת תכנית "שילוב צופי צמי"ד".

המאמר מבוסס על מחקר הערכה שנערך בשנים תשס"ו–תשס"ז ועוסק בתכנית שילוב ילדים ובני נוער בעלי צרכים מיוחדים בתנועת נוער.³ ראשית, תוצג משמעות ההשתתפות בפעילויות פנאי כגורם המקדם שילוב חברתי וכמרכיב של איכות חיים, תוך התמקדות במקומה של המשפחה ותפקידם של ההורים בהקשר של פנאי של ילדים בעלי צרכים מיוחדים. בהמשך תואר ותנוחת תכנית פנאי משלבת בתנועת נוער ויידונו מעורבות הורי החניכים המשולבים, עמדותיהם ושביעות רצונם, כפי שהעלו ממצאי המחקר (מונק וקליבנסקי, 2009). בסיכום יובאו מסקנות בנוגע לתפקיד ההורים בתכנית הנדונה והמלצות באשר למעורבות הורים בתכניות דומות.

הפנאי ותרבותו לפרט

הפנאי הוא תחום פעילות היכול להופיע בכל הקשר, וניתן לתארו כממד של הקיום האנושי, שבו עוסק הפרט מתוך בחירה חופשית והנעה פנימית ומביע את עצמו בצורות שונות. פעילות פנאי יכולה להתקיים בכל מקום ובכל זמן, ועיקרה חוויה המניבה תגמולים מעצם מהותה. פעילויות פנאי מציעות התנסויות בחוויות שונות ועוזרות לפתח מיומנויות חדשות. מבין המסגרות החברתיות, הפנאי הוא הסביבה התומכת ביותר להתפתחות ה"אני", שכן בפנאי הפרט מרגיש ש"מותר" לו לשנות ולחרוג ממנהגו, וכך ללמוד על האפשרויות העומדות בפניו לצמיחה ומימוש עצמי (משיח, ספקטור ורון, 2004). פעילות פנאי מהנה, המבוססת על בחירה, מהווה חלק מאיכות חיים טובה ותורמת ללמידת מיומנויות, להתפתחות אישית ולהרחבת המעגל החברתי (Schleien, Meyer, Heyne & Brandt, 1995).

בספרות העוסקת בפנאי אין הגדרה אחת או גישה אחת לפנאי, והוא מוגדר בין היתר כזמן, כפעילות או כהתנסות וחוויה. סטבינס (Stebbins, 1997) מבחין בין פנאי "רציני" לבין פנאי "מזדמן", ומגדיר פנאי "רציני" (serious leisure) כעיסוק שיטתי בפעילויות פנאי שהמשתתפים מוצאים אותן מעניינות, מספקות, יציבות ובעלות משמעות, בשל מורכבותן והאתגרים שהן מציבות. פנאי "רציני" מתבטא בהשתתפות קבועה בפעילות שבה המשתתף רוכש ומבטא מיומנויות, ניסיון וידע ייחודי לתחום הפעילות (היוש, 2007). פעילות כזו יוצרת לעתים קרובות גם מחויבות ומעורבות, בשל ההקשרים החברתיים שבהם היא נעשית.

פנאי "רציני" מתאפיין, בין היתר, בקבלת תועלות ארוכות טווח מעצם ההשתתפות בפעילות, ביניהן: הפחתת לחצים, גיבוש זהות וגיבוש מעמד חברתי (Kilgore,

3 המחקר הוזמן ומומן על ידי הקרן למפעלים מיוחדים של המוסד לביטוח לאומי ונערך על ידי הכותבת, בשיתוף גב' מירי מונק, מנהלת יחידת הערכה במכללת קיי, ובסיוע יחידת המחקר במכללת בית ברל.

(1999), מימוש עצמי, ביטוי עצמי, התחדשות של ה"עצמי", שיפור הדימוי העצמי, תחושת סיפוק, יחסי גומלין ושייכות חברתית (Stebbins, 2007). בשל תרומתו האפשרית, הפנאי מזוהה כמרכיב בסיסי של איכות חיים (Gilbert & Abdullah, 2004). חשיבות מיוחדת מיוחסת להשתתפותם של ילדים ובני נוער בפעילויות פנאי (D'Eath, Walls, Hodgins & Cronin, 2006; Shaw, Kleiber & Caldwell, 1995), עקב השפעתן הפוטנציאלית על התפתחות האישיות והשלכותיהן ארוכות הטווח, ברמה האישית והחברתית.

חשיבות הפנאי לאנשים בעלי צרכים מיוחדים

התפיסה הרווחת דוגלת בהיותם של אנשים בעלי צרכים מיוחדים חלק בלתי נפרד מן החברה הכללית, ולכן מושם דגש על שילובם בקהילה כמטרת-על ועל העדפת תכניות רגילות ומשלבות על פני תכניות נפרדות ומבודדות (רייטר, 1997).⁴ שילוב של אנשים בעלי צרכים מיוחדים בחברה מתואר בספרות כרצף, החל מהדרה, דרך שילוב פיזי ושילוב פונקציונלי (לימודי או תעסוקתי) ועד שילוב חברתי, כיעד המיטבי (רונו, 2007).

שילוב חברתי פירושו יצירת מערכות יחסים בין-אישיות ויחסים חברתיים משמעותיים עם אחרים – אנשים בעלי צרכים מיוחדים או שאינם כאלה. במסגרות חינוכיות שכיח מודל של "שילוב מערכתי" (שילוב חלקי), שלפיו הילד בעל הצרכים המיוחדים שייך לקבוצה ייחודית הפועלת במסגרת רגילה. זאת, בשונה משילוב מלא, או הכלה, שלפיו הילד בעל הצרכים המיוחדים משולב בקבוצה רגילה במסגרת החינוכית.

תכניות משלבות תורמות לאנשים בעלי צרכים מיוחדים, כמו גם לעמיתיהם שאינם בעלי צרכים מיוחדים, תוך שהן משפיעות על עיצוב תפיסות ועמדות חיוביות בקרב הציבור וסוללות את הדרך לקבלת השונה (ליכטבראון, 2000; Guralnick, 1994; Palmer, Borthwick-Duffy, Widaman & Best, 1998; Schleien, 1993). בד בבד, פעילויות פנאי עשויות לתרום לשילוב חברתי של אנשים בעלי צרכים מיוחדים בקהילה (קלדרון, 2004), היות והן מאפשרות יחסי גומלין בין אנשים בעלי צרכים מיוחדים לעמיתיהם שאינם בעלי צרכים כאלה (Bullock & Mahon, 1997; Hoge & Wilhite, 1997). לדברי אברי (Abery, 2003), השתתפות אנשים בעלי צרכים מיוחדים בתכניות פנאי משלבות (inclusive leisure) נחשבת כהזדמנות לטיפול או פיתוח יחסים חברתיים, שיפור תקשורת חברתית, קידום התפתחות אישית, למידת מיומנויות וסיוע במימוש עצמי. מעבר לכך, לתכניות פנאי ושילוב חברתי תרומה משמעותית לשיפור איכות החיים של אנשים בעלי צרכים מיוחדים (Duvdevany, 2008; Leyser & Cole, 2004; Schleien, Green & Stone, 1999).

4 בישראל מעוגנת תפיסה זו בפרק השילוב בחוק החינוך המיוחד 1988, המתייחס לחינוך הפורמלי הבית ספרי: "בבואה לקבוע השמתו של ילד בעל צרכים מיוחדים, תעניק ועדת השמה זכות קדימה להשמתו במוסד חינוך מוכר שאינו מוסד לחינוך מיוחד" (משרד החינוך, תשס"ח).

לילדים בעלי צרכים מיוחדים, כמו לאחרים, יש עניין במגוון תחומים, וכמו כל אחד אחר, הם רוצים חברים, פעילויות מהנות, "הפוגה" מההורים ואפשרות להשתלב ולהרגיש שייכות (Bauman, 2005). יתר על כן: השתתפות בפעילויות פנאי ונופש יחד עם בני גילם שאינם בעלי צרכים מיוחדים, היא התנסות משמעותית עבורם (Schleien & Ray, 1988), שכן יחסי גומלין חיוביים עם ילדים "רגילים" הם מרכיב חשוב ביותר במעבר מוצלח אל עולם המבוגרים (Parker & Asher, 1987). סביר להניח שהתנסות במסגרת משלבת בגיל צעיר מגדילה את הסיכוי שגם בעתיד יצליח הילד בעל הצרכים המיוחדים להשתלב בצורה טובה במסגרות רגילות (Bricker, 1995). אולם ממצאי מחקרים מצביעים על כך שלמרות היתרונות, אנשים בעלי צרכים מיוחדים ממעטים להשתתף בפעילויות פנאי, בהשוואה לאחרים בחברה (Dattilo, 1999). מחקרים שבדקו את פעילות הפנאי של אנשים בעלי צרכים מיוחדים מצאו כי לרוב אינם משתתפים בפנאי "רציני" (Stebbins, 1998) או בפעילות פנאי מחוץ לבית, ופעילות הפנאי שלהם לרוב בודדת ופסיבית (לימור-גולדשטיין, 1992; Dattilo, 1991). השתתפותם המועטה בפעילויות פנאי משלבות היא במידה רבה תוצאה של המחסומים העומדים בפני אנשים בעלי צרכים מיוחדים בדרך לשאיפות הפנאי שלהם. מומחי פנאי (Crawford, Jackson, 1999; Godbey, 1991; Jackson & Scott, 1999) הגדירו שלושה סוגי מחסומים: מחסומים מבניים, כגון: אילוצי זמן, כסף ותחבורה (Bedini, 1991; Coyle & Kinney, 1990); מחסומים בין-אישיים, כמו: קושי ליצור קשרי חברות, תיוג ועמדות שליליות כלפי אנשים בעלי צרכים מיוחדים (נייקרוג, רוט ויודס, 2006); מחסומים אישיותיים, כדוגמת חוסר בכישורים חברתיים ומיומנויות. המחסומים מגבילים את מערך העדפות הפנאי ומרתיעים אנשים בעלי צרכים מיוחדים או מונעים מהם השתתפות והנאה בפעילויות פנאי משלב (Burns & Graefe, 2007). לנוכח המחסומים, למשפחה, ובמיוחד להורים, תפקיד משמעותי ביותר בכל הנוגע להתמודדות עם הקשיים בדרכם של ילדים בעלי צרכים מיוחדים להשתתפות בפעילויות פנאי.

מקומה של המשפחה בחיי ילד בעל צרכים מיוחדים

המשפחה היא המבנה החברתי הבסיסי, והיא סוכן החברות הראשון שבו הפרט מתחנך ונחשף לאמונות ולערכים של תרבותו (Gargiulo, 2009). ההורים הם הדמויות המשמעותיות ביותר בחיי הילד, ויש להם השפעה מכרעת על התפתחותו הפיזית, על התפתחותו הרגשית ועל התפתחותו הקוגניטיבית (לוי-שיף ושלמן, תשנ"ח). כך גם במשפחות המתמודדות עם טיפול בילדים בעלי צרכים מיוחדים וחינוכם. עם זאת, רק לקראת סוף המאה העשרים, חל שינוי בתפיסת תפקיד ההורים וחשיבות המשפחה בכלל. (דבדבני, חובב, רימרמן ורמות, תשנ"ח, עמ' 9–12; רייטר, 1997).

נוכחות של ילד בעל צרכים מיוחדים במשפחה היא מצב מתמשך של התמודדות קשה, המלווה במגוון תגובות ותחושות (לוי-שיף ושלמן, תשנ"ח). בסקר שנערך בקנדה בשנת 2006, נמצא כי הורים לילדים בעלי צרכים מיוחדים מתמודדים עם אתגר משפחתי נוסף, של איזון בין אחריות לטיפול בילד בעל צרכים מיוחדים לבין מחויבויות חיים אחרות, כמו: עבודה, גידול ילדים נוספים, פנאי ויחסים אישיים (Statistics Canada, 2008). דפוסי ההתמודדות של בני המשפחה אינם אחידים וקבועים, והם תלויים במגוון גורמים אישיים, חברתיים, כלכליים, פיזיים ונפשיים. התפיסה של בני המשפחה והתנהגותם מושפעות ממשאבים חומריים, מכישורי בני המשפחה ומגורמים, כמו השקפת העולם והערכים של המשפחה או האמונות באשר למוגבלות הילד (רייטר, 1997). דפוסי ההתנהגות של ההורים תלויים בגורמים נוספים, הקשורים למאפייני ההורה ולמאפייני הילד, כגון: רמת ההשכלה של ההורים, גילם, רמת הידע שלהם, עמדותיהם כלפי מוגבלות, תפיסת התפקיד ההורי, מספר הילדים בבית, חומרת המוגבלות של הילד ומידת תלותו בהורים, אווירה משפחתית, בריאותם הפיזית ובריאותם הנפשית של ההורים ובני המשפחה האחרים (שטנגר, 1998; Dyson, 1993).

התמודדות המשפחה ויכולתה לעמוד באתגרים הניצבים בפניה, קובעות במידה רבה את מידת תפקודו של הילד בעל הצרכים המיוחדים ואת אופן השתלבותו בחברה (דבדבני ועמיתיה, תשנ"ח). במחקר שבו השתתפו בוגרים בעלי צרכים מיוחדים, ציינו מרואיינים רבים כי התנהגות הוריהם השפיעה מאוד על דימויים העצמי ועל מוכנותם לחיים עצמאיים בקהילה (גזית וקינג, 2006).

תרומת המשפחה לשילוב בפנאי

השתתפות אנשים בעלי צרכים מיוחדים בפעילות פנאי קשורה בתפיסות, באחריות, במעורבות ובתמיכה של המשפחה (Abery & Ziegler, 2003). השתתפות בפנאי מושפעת ישירות מהסביבה הביתית ובעקיפין ממשתנים דמוגרפיים של המשפחה ומסדר העדיפויות שלה (King et al., 2003). כך למשל השתתפות המשפחה עצמה בפעילויות חברתיות ובפעילויות פנאי, לכידות משפחתית וסביבה תומכת נמצאו כמנבאים משמעותיים וישירים של השתתפות ילדים בעלי צרכים מיוחדים בפעילויות פורמליות ובלתי פורמליות (Murphy & Carbone, 2008). אולם מבין כל הגורמים שצוינו, להורים ההשפעה החזקה ביותר על שיעור ההשתתפות של ילדים בתכניות ומסגרות פנאי (Stokowski & Lee, 1991). ידע, משאבים, השקפת עולם, ובעיקר תפיסות ההורים ביחס למשמעות של איכות חיים, הם גורמים המשפיעים במידה ניכרת על אופן והיקף מימוש האפשרויות לפעילות פנאי של ילדים ובני נוער (Mactavish et al., 2005).

במחקר שערכו ורפילו ודטילו (Verpillot & Dattilo, 1996), נמצא שאנשים אחרים, ביניהם ההורים, היו המקור העיקרי להגבלת אפשרויות הפנאי והבחירה של אנשים בעלי צרכים מיוחדים. במחקר אחר שהתמקד בבני נוער בעלי צרכים

מיוחדים, רוב המתבגרים התגלו כמשתתפים סבילים בחיי הפנאי שלהם, ולרוב לא היו להם הזדמנויות לבחירה בפעילות, אלא רק אפשרות לבחור שלא להשתתף בה (D'Eath et al., 2006). יתר על כן, אנשים בעלי צרכים מיוחדים משתתפים לעתים קרובות בפעילויות שלא על בסיס העדפה אישית שלהם, בין היתר, משום שהפעילויות נבחרות עבורם על בסיס נוחות של אחרים, ביניהם ההורים, או כיוון שיש בפעילות סיכון מסוים. אברי (Abery, 2003) טוען שכדי לקדם את האוטונומיה ילדיהם ואת שילובם, על ההורים לקבל את העובדה שאנשים בעלי צרכים מיוחדים צריכים להיות מסוגלים לבחור פעילויות פנאי שבהן הם רוצים להיות מעורבים, ושכל מעורבות בתכנית כרוכה בסיכון מסוים. נוסף על כך, לעתים הורים ובני משפחה מחזיקים בתפיסות מוטעות ביחס ליכולותיו של הילד בעל הצרכים המיוחדים. כך למשל, במקרים רבים אנשים בעלי צרכים מיוחדים חווים ציפיות ביצוע נמוכות מצד הוריהם ובני משפחתם, תפיסה המובילה לצמצום ההזדמנויות שלהם להשתתף בפעילויות פנאי (Murphy & Carbone, 2008; Devine, 1997). לעומת זאת, השתתפות הילד בפעילות פנאי משלבת עשויה ללמד את ההורים על החוזקות ועל הצרכים של ילדם (Miller & Schleien, 2000) ולהשפיע באופן חיובי על דימויו בעיניהם ועל האמונה ביכולת השתלבותו החברתית (קלדרון, 2004). זאת ועוד: השתתפות בתכניות פנאי ייחודיות או משלבות משחררת מעט את המשפחה מהטיפול האינטנסיבי באדם בעל הצרכים המיוחדים ומפנה זמן למטלות משפחתיות אחרות (קלדרון, 2004).

ההכרה בתרומתה של המשפחה להתפתחותם והצלחתם של ילדים בעלי צרכים מיוחדים הובילה לתפנית בהתייחסות הגורמים המטפלים כלפי ההורים, ובמקביל החלו הורים לילדים כאלו לקבל על עצמם אחריות רבה יותר לשילובם החברתי, כולל מציאת פעילויות פנאי מתאימות עבורם (Mactavish, 1994).

שילוב בתכניות פנאי בקהילה

בישראל מעטות תכניות הפנאי לאנשים בעלי צרכים מיוחדים במסגרות נפרדות, ועוד פחות מזה – תכניות פנאי משלבות במסגרות הטרוגניות – אנשים בעלי צרכים מיוחדים ואנשים שאינם בעלי צרכים כאלו. לדברי רייטר (2004), חסרון של תכניות חינוך קבוצתיות עבור אנשים בעלי צרכים מיוחדים הוא בולט במיוחד, זאת חרף ממצאי מחקרים המעידים על תפקידה של הקבוצה כקבוצת תמיכה לחבריה ועל תרומתה לטיפוח רגישות חברתית ומיומנויות חברתיות, כמו גם למודעות עצמית ואוטונומיה.

בכל קהילה קיים מגוון ארגונים ומסגרות שבהם ניתן לקיים פעילויות פנאי לילדים ובני נוער, ואף לפתח תכניות פנאי משלבות, ביניהם: מרכזים קהילתיים, מרכזי ספורט מקומיים וארגוני נוער, כדוגמת תנועות נוער, וכן מקומות המתאימים לכך, כגון פארקים שכונתיים.

תנועות הנוער בישראל הן אחד מדפוסי הפנאי המרכזיים של בני נוער, שבהן מושם דגש על פעילות חינוכית-חברתית במסגרת קבוצתית. במחקר שערכה שיינן (1990), היא מונה את יתרונות תנועת הנוער כמסגרת משלבת של פנאי "רציני": מפגשים קבועים, המאפשרים קיומו של תהליך חינוכי בעל השפעה מצטברת; פעילות חברתית מובנית והתנסות חווייתית ישירה בין משתתפים בעלי צרכים מיוחדים ושאינם כאלה; מפגשים מתוכננים ובעלי תוכן מהנה ומעניין; הזדמנות לפיתוח והבלטת תחומי היכולת כאמצעי לשיפור הדימוי העצמי וטיפול מיומנויות חברתיות; אפשרות ללמוד את חוקי המסגרת לקראת תפקוד עצמאי; שילוב עם בני אותו גיל והזדמנויות למפגש בסיטואציה חברתית לא פורמלית, המאפשרת פיתוח קשרים אישיים. במחקר של שיינן הופעלה תכנית שילוב מצומצמת, וכעבור למעלה מעשור עובד רעיון דומה והתגבש לתכנית "שילוב צופי צמי"ד".

תכנית "שילוב צופי צמי"ד"

תכנית "שילוב צופי צמי"ד" מכוונת לשילוב ילדים ומתבגרים בעלי צרכים מיוחדים בתנועת "הצופים" (להלן "הצופים" או "התנועה") באמצעות פעילות צופית מותאמת. לרוב נעשה השילוב במתכונת של קבוצת צמי"ד. במקרים אחרים משולבים חניכים בעלי צרכים מיוחדים באופן פרטני בקבוצות הרגילות.

תנועת "הצופים" מונה כ-50,000 חניכים, גילאי 10–18, הפועלים בכ-150 שבטים ברחבי הארץ.⁵ ייעודה להקים ולפתח מסגרות חינוכיות-ערכיות, שבהן יפעלו ילדים ובני נוער ברחבי הארץ במגוון פעילויות חברתיות חווייתיות שיהוו עבורם מקור לפיתוח אישי, לבילוי ולהנאה.⁶ זה מספר שנים מקיימת התנועה תכנית שילוב יחידה מסוגה. התכנית הוכנה בשיתוף מכון טראמפ, בבית איזי שפירא,⁷ והיא תכנית מקצועית המתמקדת באופי השילוב ומטרותיו, על פי מודל של שילוב מערכתי – שילוב קבוצות צמי"ד במסגרת שבט "הצופים".

בבסיס החזון המנחה את התכנית מונח הרצון לתיקון חברתי. המטרות מתייחסות לחניכים בעלי צרכים מיוחדים ולעמיתיהם חניכי "הצופים" (כרמל, 2002). התכנית מיועדת לאפשר לילדים בעלי צרכים מיוחדים לממש את זכותם כבני אדם לפעילות פנאי משלבת ולחינוך צופי, ובמקביל היא מבקשת ביצירת המפגש בין האוכלוסיות השונות, לחנך את חניכי התנועה כולם לקבלת האחר כשווה בחברה (תנועת הצופים העבריים בישראל, 2006).

5 שבט – יחידת הפעילות המקומית ביישוב.

6 תנועת הצופים: תעודת זהות, נדלה בתאריך 11.2.2008, זמין באתר תנועת הצופים. http://www.zofim.org.il/about_tnua.asp

7 בית איזי שפירא הוא מרכז המספק שירותים חינוכיים-טיפוליים לילדים ופועל לפיתוח שירותים לאוכלוסייה בעלת צרכים מיוחדים ומשפחותיה. מכון טראמפ – חטיבת ההכשרה וההשתלמות בבית איזי שפירא – עוסק בפיתוח ידע ומיומנויות לשיפור איכות חייהם של אנשים בעלי צרכים מיוחדים ובהכשרת אנשי מקצוע בתחום. פרטים נוספים, ראו באתר <http://www.beitissie.org.il>

החל משנת תשס"ד, "שילוב צופי צמי"ד" היא תכנית תנועתית ארצית. במהלך השנים גדל היקפה, הן מבחינת הפריסה הגאוגרפית ומספר השבטים המשלבים קבוצות צמי"ד והן מבחינת מספרם הכולל של חניכי צמי"ד בתנועת "הצופים". בתשס"ז פעלו כ-100 קבוצות צמי"ד, ובהן כ-1000 ילדים ומתבגרים בעלי צרכים מיוחדים, גילאי 10–21, ברמת תפקוד סבירה, מוגדרת על פי קריטריונים.⁸

הלקווית בקרב חניכי צמי"ד כוללות: פיגור קל-בינוני (יותר ממחצית חניכי צמי"ד); ליקויי למידה רב-בעייתיים; הפרעות התנהגות; ליקויי תקשורת – אוטיזם (PDD); נכויות פיזיות; לקווית חושיות – ליקויי ראייה וליקויי שמיעה; שיתוק מוחין (CP); תסמונת דאון.

גיוס חניכים בעלי צרכים מיוחדים נעשה בעיקר דרך פנייה למוסדות החינוך המיוחד, ודרכם – אל ההורים, באספת הורים בבית הספר או במפגש אישי. מיון החניכים נעשה תוך הקפדה על הקריטריונים שנקבעו בתכנית ובסיוע איש קשר מהמוסד החינוכי.

שילוב וצופיות נקבעו כאמצעים להשגת המטרות. הצופיות ככלי היא מהות התנועה ואינה ייחודית לצופי צמי"ד, בעוד השילוב לטווח ארוך הוא לב לבה של התכנית. ייחודה של התכנית הוא בהיותה מופעלת על ידי בני נוער, חניכי התנועה בשכבה הבוגרת (בכיתות י–יב), לאחר שעברו קורס ייעודי – "קורס צמי"ד" – המכשיר אותם להדרכת קבוצות צמי"ד. יישום תכנית "שילוב צופי צמי"ד" מבוסס על שותפות בין גורמים במעגל התנועת, צוות צמי"ד ומדריכי צמי"ד, לבין גורמים חיצוניים, ובראשם הורי צמי"ד.

המחקר

בשנים תשס"ו–תשס"ז (יוני 2005–יוני 2007) נערך מחקר הערכה של תכנית "שילוב צופי צמי"ד", שכלל את הורי חניכי צמי"ד. נבחנו תרומת התכנית מנקודת מבטם של הורי חניכי צמי"ד, מעורבותם בתכנית, עמדותיהם כלפי שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים ב"צופים" ושביעות רצונם מהתכנית ואופן ביצועה.

השיטה

איסוף הנתונים כלל עיון במסמכי התנועה, תצפיות, ראיונות ושאלונים. הנבדקים היו מקרב כל המעורבים בתכנית "שילוב צופי צמי"ד", בתוך התנועה ומחוץ לה, ביניהם הורי צמי"ד.

8 קריטריונים לבחירת חניכי צמי"ד: יכולת – הרגלי ניקיון, הבנה חברתית ושיפוט מינימלי שימנע מצבי סיכון, התמצאות בסיסית במרחב; מידת העניין של החניך בפעילות; תקשורת – יכולת הבעה מינימלית, מילולית או לא מילולית; התנהגות – ללא פרצי זעם או אלימות (תנועת הצופים העבריים בישראל, 2006, עמ' 13–14).

במהלך התקופה נערכו ברחבי הארץ תצפיות בפעילות תנועתית מסוגים שונים שבה נטלו חלק חניכי צמי"ד וחלק מהורי החניכים. במקביל נערכו ראיונות ושיחות עם הורים. השאלון להורים חובר על ידי החוקרות וכלל שאלות סגורות על ביצוע התכנית ובדיקת עמדות ושביעות רצון. בבניית חלק זה הסתמכנו על שאלונים דומים שעסקו בנושא שילוב אוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים, כדוגמת שאלון העמדות של סילר ועמיתיו (Siller, Ferguson, Van & Holland, 1967) ותיקופו הישראלי (Weisel, Kravetz, Florian & Shurka-Zernitsky, 1988).

נתוני השאלונים עובדו באמצעות תכנת SPSS, לצורך תיאור המשתתפים שנבדקו והצגת שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן. הראיונות והתצפיות עובדו באמצעות ניתוח תוכן איכותי של התשובות וחלוקתן לקטגוריות ולתמות, בהתאם לשאלות המחקר. מהימנות ותקפות הממצאים הושגו על ידי הצלבת מידע מהמקורות השונים.

לשאלון השיבו סך הכול 46 הורים של חניכי צמי"ד, מ-19 יישובים ברחבי הארץ. מבין המשיבים, 52% אבות ו-48% אמהות, רובם (62%) בני 41–50, כרבע (24%) בני 51–60, 14% בני 35–40.

מצב משפחתי, מעמד כלכלי והשכלה: 78% מההורים שהשיבו נשואים, 13% גרושים, שניים מההורים רווקים (משפחות חד-הוריות) ושניים אלמנים.

50% מההורים דירגו את מעמדם הכלכלי כבינוני-גבוה, 48% ציינו מעמד כלכלי בינוני-נמוך, ורק הורה אחד דיווח על מעמד כלכלי גבוה. מקרב המשיבים, 44% בעלי השכלה אקדמאית, 29% השכלתם על-תיכונית ו-27% בעלי השכלה תיכונית.

הלכות והמוסד החינוכי מתשובות ההורים עולה כי ל-46% מהילדים לקויות תקשורת, 33% מהילדים בעלי פיגור, ל-26% לקות למידה רב-בעייתית, 9% בעלי תסמונת דאון, 7% בעלי לקות פיזית ול-4% הפרעות התנהגות (לחלק מהילדים יותר מלקות אחת, ולכן סך-כל התשובות גדול מ-100%).

76% מההורים דיווחו שילדם מתחנך בבית ספר לחינוך למיוחד, 17% ציינו כי הילד מתחנך בכיתת חינוך מיוחד בבית ספר רגיל. רק שניים מההורים ציינו כי ילדם משולב בבית ספר רגיל, והורה אחד דיווח כי הילד עובד.

ממצאים ודין

בפרק זה יוצגו ממצאי התצפיות והראיונות שנערכו עם הורי חניכי צמי"ד ותשובותיהם לשאלון, ותידון משמעותם. לעתים יוצגו גם ממצאי השאלונים של שותפים אחרים לתכנית – מדריכים או מרכזים,⁹ בהתאם לטיב הקשר שלהם עם ההורים.

9 התייחסות מפורטת לממצאי המחקר על מדריכי צמי"ד והמרכזים (הכשרתם, תפקידם, קשייהם, נתינה וקבלה וכדומה) תפורסם כפרק בספר העוסק בשילוב (קליבנסקי, בדפוס).

מעורבות הורי צמי"ד

ההורים של חניכי צמי"ד הם שותפים מרכזיים בהפעלת תכנית "שילוב צופי צמי"ד" וביצועה. הם הקובעים את דפוסי השתתפות ילדיהם בתכנית, בין אם באופן פעיל ובין אם באופן סביל.

יזמת ההצטרפות ל"צופים" – במקרים מסוימים ההורים הם שיזמו את הצטרפות הילדים ל"צופים", כדברי אחת האמהות: "זה היה רעיון של אימא של עמית (ילד בעל PDD), אשר יצרה קשר עם 'הצופים'... הקמת הקבוצה, זה התחיל להתארגן מטעם ההורים". במקרים אחרים היזמה להצטרפות הייתה של המוסד החינוכי ובהסכמת ההורים. על כך מספרת אמה של אריאלה: "מנהלת בית הספר דיברה אתי על 'הצופים' ומיד רשמתי אותה". ברוב המקרים מתבקשים ההורים לתת הסכמתם ליזמה של "הצופים", כפי שעולה מדברי מרכזת צמי"ד באספת הורים בבית ספר: "אנחנו כאן כדי לבדוק את ההיענות שלכם, כי לפני הכול זה שיתוף הפעולה עם ההורים". לעתים הורים אינם מעוניינים בשילוב ילדיהם בתכנית, כפי שסיפרה מדריכת צמי"ד: "שנה שעברה היו עוד שני בנים בקבוצה. אחד עזב כי ההורים החליטו שלא מתאים לו יותר".

מעבר להצטרפות לתנועה, למעורבות הורי צמי"ד משמעות רבה גם במהלך הפעילות בתנועה, אם כגורם תומך ומייעץ ואם כגורם המסייע מעשית לילדים ולמדריכים. ניתן ללמוד על הקשר של ההורים עם המדריכים ועל דפוסי ההשתתפות של חניכי צמי"ד מלוח 1 (הדירוג נעשה בסולם 1–5; 1 – כלל לא; 5 – במידה רבה מאוד).

לוח 1: ממוצעים וסטיות תקן של תשובות ההורים על השתתפות ילדיהם בפעילות "הצופים"

השתתפות הילד שלי בפעילות הצופים	ממוצע	סטיות תקן	% במידה רבה מאוד ובמידה רבה	% כלל לא ובמידה מועטה
אני בקשר קבוע עם המדריכים של הילד שלי בצופים	3.88	1.005	65.2	7.0
המדריכים של הילד שלי בצופים ביקרו אצלנו בבית	2.68	1.596	34.1	47.7
אני מעודד את הילד שלי להשתתף בצופים	4.44	.967	91.1	8.9
הילד שלי, עם הצרכים המיוחדים, משתתף בפעילות בצופים באופן קבוע	4.39	.954	87.0	6.5
ילד שלי קשה בצופים	1.55	.772	4.8	92.8
הילד שלי משתתף באירועים בצופים הדורשים לינה מחוץ לבית (טיול, מחנות קיץ)	2.89	1.669	44.2	39.5

השתתפות בפעילות התנועה – מעורבות ההורים ניכרת בכך שהם מעודדים את ילדיהם להשתתפות בפעילות הצופים. רוב ההורים שהשיבו לשאלון (91%), דיווחו כי הם מעודדים את ילדיהם להשתתף בפעילות במידה רבה ורבה מאוד (ממוצע

4.44). 87% מהורי צמי"ד דיווחו כי הילד משתתף בפעילות בשבט בקביעות (ממוצע 4.39) ו-93% ציינו כי הפעילות ב"צופים" אינה קשה לילדיהם. עם זאת, פחות ממחצית ההורים (44%) דיווחו על השתתפות ילדיהם בפעילות מחוץ לשבט (טיול או מחנה) הדורשת לינה מחוץ לבית (ממוצע 2.89).

השתתפות חניכי צמי"ד בכל פעילות נעשית בהתאם לשיקול הדעת של ההורים ושל המדריכים. לפני כל יציאה לפעילות מחוץ לשבט, ההורים מתבקשים לאשר את השתתפות ילדם, ולעתים הדבר מותנה בליווי החניך ובכוננות של ההורים להצטרף. בתצפיות שנערכו ניתן היה להבחין בהורים מעטים שנטלו חלק במחנות קיץ או בטיולים. סביר להניח כי הסכמת ההורים, כמו גם יכולתם וכוננותם ללוות את ילדיהם בפעילות, בעיקר פעילות הכוללת לינה מחוץ לבית, מסבירה את הפער בין ההשתתפות בפעילות בשבט ומחוצה לו. כמו כן אפשר שההשתתפות מושפעת גם מעלות הפעילות. בדומה לכל חניכי הצופים, השתתפות חניכי צמי"ד כרוכה בתשלום (מלא או חלקי) של ההורים, לצורכי ביטוח או מימון הפעילות. פעילות הכוללת לינה מחוץ לבית עלותה גבוהה יותר מפעילות בשבט, והיא מחייבת השתתפות כספית של ההורים. כך למשל, סיפר מרכז באחד השבטים: "החניכים [חניכי צמי"ד] לא יצאו לטיול פסח כי ההורים לא רצו לשלם, למרות שהשבט סייע במימון".

מידע, ייעוץ ותמיכה – הורי צמי"ד משמשים כתובת למידע, להתייעצות ובעיקר לשאלות אישיות הנוגעות לילדם. דברי המדריכים משקפים זאת: "ההורים נשאלים לאן הם רוצים לקדם את הילד שלהם"; "הקשר עם ההורים הוא רציף. בייחוד בשלושת החודשים הראשונים. מדברים לפני פעולה ואחרי פעולה. ממלאים שאלון פרטני על התקדמות הילד שלהם". רוב ההורים (65%) דיווחו שהם בקשר קבוע עם המדריכים של ילדיהם ב"צופים", במידה רבה או רבה מאוד (ממוצע 3.88), ו-61% ציינו כי המדריכים של הילד ביקרו בביתם, בתדירות שונה. במקביל, 55% ממדריכי צמי"ד ציינו כי הם בקשר מתמיד עם הורי החניכים, במידה רבה או רבה מאוד. כשליש מהמדריכים (36%) וכרבע ממרכזי השבטים (24%) דיווחו כי הם פונים להורים, אם הם נתקלים בבעיית הדרכה. מעורבות ההורים היא משמעותית גם ביחס לפעילות השוטפת בשבט, והיא באה לידי ביטוי מעשי בנושאים, כגון: הסעה, ליווי ולבוש.

הסעה וליווי – אופן הגעתם של החניכים לשבט וחזרתם בסיום הפעולה לבתיהם היא סוגיה מרכזית בתכנית. רק מיעוט מקרב חניכי צמי"ד (13% לדברי המרכזים), מגיעים באופן עצמאי לפעילות. רוב החניכים אינם מסוגלים להגיע בכוחות עצמם וזקוקים לליווי, אחרים אינם מתגוררים בקרבת השבט וזקוקים להסעה. להורים תפקיד חשוב בהקשר זה: לדברי כמחצית מההורים (53%), חניכי צמי"ד מגיעים לפעילות בליווי או בהסעה של ההורים, דבר המקובל גם בקרב חניכים צעירים ללא צרכים מיוחדים. במקרים אחרים מעמידה תנועת "הצופים" הסעות לאיסוף ולפיזור החניכים לבתיהם. לדברי 47% מההורים, ילדיהם מגיעים בהסעות

מאורגנות, הדבר דורש מההורים או בני משפחה אחרים לדאוג לליווי הילד להסעה וממנה.

הלבוש הצופי – מעורבות ההורים וסיועם נדרשים גם באשר ללבוש התנועתי. המאפיין הבולט ביותר של שייכות לתנועת נוער הוא הלבוש המיוחד כל תנועה. מדי החאקי הם סמל לחברות בתנועת "הצופים". חניכי צמ"ד, בדומה לחניכים הרגילים, מתבקשים להגיע לפעילות במדי "הצופים". ההורים מתבקשים לקנות את מדי החאקי (במקרה הצורך השבט דואג לאיסוף מדים וחלוקתם לחניכי צמ"ד), ועליהם לדאוג שילדם יגיע לבוש בהם לכל פעילות.

שיתוף פעולה של ההורים – ההורים מוזמנים לקחת חלק בפעילויות מיוחדות בשבט, ומעורבותם מתבטאת בהיענות לאספות הורים בשבט או בנוכחותם באירועים שבהם משתתפים ילדיהם, כגון טקסים ופסטיבל שבטי. אחת המדריכות סיפרה: "בפסטיבל לקח די הרבה זמן, שבט גדול, הרבה קבוצות. להורים אין סבלנות – צמ"ד הופיעו ראשונים ולקחו אותם הביתה. אבא אחד אמר 'מה אני עושה פה? מה אני צריך להיות פה?'". במקרים לא מעטים שמענו ממדריכים ומרכזים על הורים שמעורבותם מועטה ועל הורים שאינם מעורבים כלל. יחס ההורים ומעורבותם באו לידי ביטוי גם בתחושת המדריכים: "ההורים – חלק מעורבים וחלק רואים בזה בייביסיטר".

מהתצפיות והראיונות שקיימנו עם המדריכים והמרכזים בתנועה, למדנו כי במקרים רבים הורים שמעורבותם נמוכה או שאינם מעורבים כלל הם אנשים קשי יום. בקרב אוכלוסייה שמצבה הסוציו-אקונומי נמוך במיוחד, נטל ההישרדות וחיי היום יום מקבלים לעתים קרובות עדיפות על פני הדאגה לצורכי הילד בעל הצרכים המיוחדים (Darling & Heckert, 2005). במחקר שבדק את דפוסי ההשתתפות בפעילות פנאי של ילדים בעלי צרכים מיוחדים, נמצאה שונות בדפוסי ההשתתפות של הילדים, והם היו מגוונים פחות במשפחות שדיווחו על הכנסה נמוכה, במשפחות חד-הוריות ובמשפחות שבהן רמת ההשכלה של ההורים הייתה נמוכה (Law et al., 2006). סביר להניח כי הורים אלה מודעים פחות לתרומת התכנית לילדיהם, והם מתקשים במתן פתרון לקשיי נגישות, כמו גם בעמידה בעלויות הכרוכות בהשתתפות בפעילות. חוסר המעורבות של הורים אלה בא לידי ביטוי גם במחקר. 98% מההורים שהשיבו לשאלונים ציינו כי הם בקשר עם המדריכים ב"צופים", מה שאינו תואם את התמונה שעלתה מהתצפיות בפעילות ומהראיונות עם בעלי התפקידים בתנועה. לפיכך סביר להניח כי אותם הורים שאינם משתתפים פעולה במסגרת התכנית, לא שיתפו פעולה גם במילוי השאלון ובהחזרתו.

שביעות רצון של הורי צמ"ד

שביעות הרצון של הורי צמ"ד הוגדרה בתנועת "הצופים" כאחד המדדים לבחינת הצלחת תכנית שילוב צופי צמ"ד. מלוח 2 ניתן להסיק על שביעות רצון ההורים

ביחס להשתתפות ילדיהם בפעילות "הצופים" (הדירוג בסולם 1–5; 1 – בהחלט לא מרוצה; 5 – מרוצה בהחלט).

שביעות הרצון הכללית של ההורים מהשתתפות ילדיהם בפעילות "הצופים" גבוהה מאוד (ממוצע 4.36). בראש ובראשונה, ההורים הביעו שביעות רצון גבוהה מאוד (ממוצע 4.76) מעצם ההשתתפות של הילד ב"צופים". מבין המדדים שנבדקו, בולטת הערכתם הגבוהה של ההורים לצוות המדריכים (ממוצע 4.52) ולפעילויות (ממוצע 4.39).

לוח 2: ממוצעי שביעות רצון של הורי חניכי צמי"ד מהשתתפות ילדיהם בפעילויות "הצופים"

עד כמה הנך מרוצה...	ממוצע	סטיית תקן
מהשתתפות הילד שלך בצופים	4.76	0.431
מצוות המדריכים	4.52	0.836
מהפעילויות בצופים	4.39	0.745
מהמידע שאתה מקבל לגבי הפעילויות	4.11	1.038
מסידורי ההנגשה (השירותים, החצר, חדר הפעולה)	4.00	1.044
מהאחריות של הצוות לגבי צרכים רפואיים של הילד שלך בטיול, במחנה ובשהייה מחוץ לבית	4.36	0.865
שביעות רצון כללית	4.36	0.662

74% ממדריכי צמי"ד ציינו כי הורי חניכי צמי"ד מעריכים את הפעילות של ילדיהם ב"צופים" במידה רבה או רבה מאוד (סולם 1–5; ממוצע 4.02). עם זאת, כחמישית מהם (21%) התלבטו בסוגיה זו. ממצא זה עולה בקנה אחד עם עדויות מדריכים, שידעו לספר בראיונות על חוויות של אדישות וחוסר שיתוף פעולה של ההורים, ואף כפיות טובה, זלזול וחוסר הערכה מצדם.

ההורים, ברובם, נתנו ביטוי לשביעות רצונם מצוות המדריכים גם בראיונות שנערכו עמם, וציינו את השקעה והרצינות של המדריכים ואת הפתעתם מיחסם החם לחניכים ומסובלנותם כלפי ההורים: "יש להם גישה". אחד האבות כתב על גבי השאלון: "למדריכים שלנו בשבט יעד-ראשל"צ – אתם נפלאים ומדהימים, ועבודתכם היא דוגמה ומופת לכל אנשי החינוך ומסגרות החינוך השונות, שמתקשות לשלב ילדים וחוששות מכך".

מענה התכנית לצרכים – שביעות הרצון של ההורים נובעת גם מתפיסתם את הרלוונטיות וההתאמה של התכנית לצרכים של ילדיהם, כפי שניתן ללמוד מלוח 3 (הדירוג בסולם 1–5; כלל לא; 5 – רבה מאוד).

**לוח 3: ממוצעים וסטיות תקן של תשובות ההורים למידה שבה
עונים "הצופים" על צורכי ילדיהם**

באיזו מידה עונים הצופים על הצורך ש...	ממוצע	סטיית תקן
הילד שלי לא יהיה מבודד	4.02	1.064
ילד שלי יהיו חוגים ופעילויות אחר הצהריים	3.91	0.985
ילד שלי יהיו חברים	3.91	1.062
הילד שלי יהיה עצמאי ויצא לטיולים ומחנות	3.89	1.092

מתשובות ההורים לשאלון עולה חשיבות המענה החברי-חברתי שנותנת הפעילות ב"צופים" לילדיהם. לדעת ההורים, השילוב של הילדים ב"צופים" נותן במידה רבה מענה לבדידותם של הילדים (ממוצע 4.02) ולצורך שלהם בחברים (ממוצע 3.91). כמו כן, הוא עונה במידה רבה גם לצורך בחוגים ופעילויות בשעות אחר הצהריים (ממוצע 3.91) וכן לצורך בקידום עצמאותם של הילדים (ממוצע 3.89).

בראיונות ציינו הורי צמ"ד כי מוכרות להם מסגרות או פעילויות פנאי משלבות מעטות מאוד המתאימות וזמינות לילדיהם, רובן פעילות שמקיימים הארגונים הייעודיים, כמו אק"ם. ההורים ראו בפעילות ב"צופים" מענה לצורך ולרצון של ילדיהם: "[הילד] רצה מאוד לקנות את המדים, מאוד רצה להיות בחוגים, חלק מקבוצה, מרגיש שעושה משהו"; "[הילדה] ב'צופים' שמחה, מאושרת מבחינה חברתית... להרגיש שייכת, להרגיש רגילה..."

פעילות משלבת ומגוונת ותנועה חינוכית – שביעות הרצון נמצאה קשורה גם לאופי הארגון המשלב – ארגון נורמטיבי, המיועד לאוכלוסיית ילדים רגילה: "עצם זה שנמצאים ליד חניכים רגילים זה הישג". מגוון ואופי הפעילויות הם גורמים נוסף לשביעות הרצון של ההורים. לדבריהם, "הצופים" פותחים בפני חניכי צמ"ד אפשרויות חדשות לפעילות – פסטיבל, מחנות, מפקד, טקסים, טיולים ועוד. כך תיארה זאת אחת האמהות: "אני לא יודעת מה אעשה אם לא יהיה 'צופים'... העולם של הילדה מאוד מצומצם". ההורים סיפרו על גמישות ואווירה שונה בפעילות ב"צופים": "[הילדים] מרגישים חופשי, אין לחץ"; "ב'צופים' התחושה היא שזורמים יותר עם הילד והצרכים, לא מקובעים". חלק מההורים ייחסו חשיבות לעצם ההשתייכות של ילדיהם לתנועת "הצופים", בהיותה תנועה מחנכת – "מסגרת עם ערכים", והיו שהביעו את רצונם בפעילות נוספת: "[הפעילות ב'צופים' רק ביום שבת. לא היה איכפת לי שיהיה יותר"]".

התרומה להורים – פן נוסף בשביעות הרצון של ההורים קשור בתרומת הפעילות ב"צופים" להורים עצמם. לדברי אחת האמהות: "ההתנסות ב'צופים' נתנה ביטחון [להורים] להשתתפות [הילד] בפעילויות נוספות, לאפשר לו פעילויות נוספות... זה נותן לו הרבה, נותן לנו [ההורים] הרבה". בהקשר זה אמר מרכז שבט: "ההורים וההוסטל [...] מאוד התרגשו מההופעה [בפסטיבל] – [הם] רואים [הילדים]

יכולים עוד". אחת האמהות הסבירה את חשיבות התכנית להורים: "הצופים" פותרים את הקטע של 'רגשי האשמה', שהיינו יכולים יותר". יועצת בבית ספר לחינוך מיוחד שעמה שוחחנו, ציינה כי "גם המשפחות מורווחות" מהתכנית. לדבריה, לצופי צמי"ד תפקיד חשוב גם ביחס להורים, המבקשים לשפר את איכות החיים של ילדיהם ולתת להם אפשרויות לפעילות מחוץ לבית בהתאם לצורכיהם; משפחות של תלמידים מעוטי יכולת אינן יכולות לאפשר לילדיהם להשתתף בחוג פרטי, ולפיכך ההצטרפות לצופי צמי"ד היא ההזדמנות לפעילות ולמסגרת חברתית מחוץ לבית הספר. מעבר לכך, צאתו של ילד בעל צרכים מיוחדים מהבית פעם או פעמיים בשבוע, הוא "אורור" למשפחה.

שביעות רצון של הילדים – סביר להניח כי שביעות הרצון של חניכי צמי"ד מהפעילות ב"צופים" היא סיבה נוספת לשביעות רצון ההורים. ההורים סבורים כי ילדיהם מעוניינים בפעילות ונהנים לקחת בה חלק. רוב רובם של ההורים (94%) השיבו כי ילדיהם שמחים להגיע לפעילות ב"צופים" (סולם 1–5; ממוצע 4.63). כדברי מדריכה: "ההורים גאים כי הילדים אוהבים ללכת ל'צופים'". אחד האבות אמר: "הילדה מאוד רוצה ללכת לפעולה. היא תעשה הכול שאני אקח אותה". הרצון לבוא לתנועה ניכר גם בהתמדה ובהשתתפות קבועה בפעולות, כפי שניתן היה ללמוד מתשובות ההורים והמדריכים.

שביעות הרצון הגבוהה של הורי צמי"ד מהתכנית עולה בקנה אחד עם דברי גולן וברזון (2004) על ממצאים של מחקרי שביעות רצון אחרים, המעידים על שביעות רצון גבוהה משירותים חברתיים, במיוחד בשאלות המתייחסות לרמה הכללית ובשאלות סגורות. מגמה דומה נמצאה במחקרים נוספים שנערכו בישראל, ובדקו את שביעות הרצון מתכניות חברתיות, כגון המחקר של חושן, קורח ובורנשטיין (2007), וכן מתכניות לאוכלוסייה בעלת צרכים מיוחדים, כמו תכנית "הקלה" (אברהמי, מנחם ושימעל, 2005) או תכנית "מסיכון לסיכון" (מנדלר ובן-הרוש, 2006).

שביעות רצון ומשתני הרקע – נראה שגם למאפייני ההורים השפעה על שביעות הרצון מהתכנית. ההורים שהשיבו לשאלון וההורים שעמם שוחחנו, ברובם הגדול נשואים ומעמדם הכלכלי בינוני, וכולם בעלי השכלה תיכונית ומעלה. גולן וברזון (2004) מצאו במחקרן, "הערכת שביעות הרצון של הורי פעוטות עם צרכים מיוחדים המשולבים במעונות יום ובמשפחתונים בקהילה", שביעות רצון רבה יותר בקרב הורים משכילים יותר וההורים שמצבם הכלכלי טוב יותר. עוד נמצא, כי ההורים בעלי שביעות הרצון הגבוהה יותר היו גם פעילים יותר בהבניית התכנית לילדם. כפי שצוין, סביר להניח כי גם הורי צמי"ד ששיתפו פעולה במחקר הם ההורים המעורבים והפעילים יותר בתכנית. ניתן להסביר את שביעות הרצון של ההורים מהתכנית גם בהשלכות שיש לה עליהם עצמם. היכולת לשלב את הילד במסגרת רגילה מקלה על ההורים את הנטל הכרוך בגידול ילד בעל צרכים מיוחדים (גולן וברזון, 2004). כמו כן, השילוב, המאפשר להם לשלוח את ילדיהם למסגרת

נורמטיבית בקהילה, עשוי לתרום להעלאת הדימוי העצמי שלהם ולהפחית את תחושת בדידותם כהורים לילד בעל צרכים מיוחדים (Buysse & Bailey, 1993).

תפיסת השלכות התכנית ותרומתה – בניסיון לאתר את גורמי שביעות הרצון, נבדקה הערכת הורי צמי"ד את ההשלכות של הפעילות ב"צופים" ואת תרומת התכנית לילדיהם, כמפורט בלוח 4 (דירוג בסולם 1–5; 1- כלל לא; 5 – רבה מאוד).

לוח 4: ממוצעים וסטיות תקן של תשובות הורי צמי"ד למידת התרומה של השילוב ב"צופים" להתפתחות ילדיהם

תרומת הצופים להתפתחות של ילדך	ממוצע	סטית תקן	% כלל לא ובמידה רבה מועטה	% במידה רבה ובמידה רבה מאוד
הילד שלי חש גאווה כשהוא הולך לצופים עם מדי החאקי	3.43	1.361	23.9	52.2
אני חושב שחל שיפור בהתנהגות של הילד שלי כתוצאה מהפעילות בצופים	3.18	1.193	26.7	42.2
הילד שלי יותר חברותי מאז שהוא בצופים	3.15	1.115	23.9	41.3
הילד שלי יותר עצמאי מאז שהוא בצופים	3.13	1.147	30.4	41.3
ילד שלי יש חברים מאז שהוא בצופים	2.54	1.224	52.2	23.9
הילד שלי החל להשתתף גם בחוגים מחוץ לצופים	2.20	1.358	66.6	24.5

מלוח 4 עולה כי ההורים מעריכים שהתכנית תורמת ברוב התחומים במידה בינונית. מתברר כי כמחצית מההורים (52%) רואים את התרומה הרבה ביותר (ממוצע 3.43) בתחושת הגאווה של ילדיהם במדי החאקי, המסמלים את השייכות למסגרת "הצופים". רק כ-40% מהורי צמי"ד סבורים כי הפעילות ב"צופים" תרמה במידה רבה ובמידה רבה מאוד לשיפור בהתנהגות ילדיהם (ממוצע 3.18), להיותם חברותיים יותר (ממוצע 3.15) ועצמאים יותר (ממוצע 3.13). לדברי רוב ההורים, השילוב ב"צופים" תרם במידה מועטה או כלל לא תרם לכך שלילדיהם חברים רבים יותר (ממוצע 2.54) ועוד פחות מכך – להשתתפותם בחוגים נוספים מחוץ ל"צופים" (ממוצע 2.20).

סביר להניח כי הערכת הורי צמי"ד את תרומת התכנית מושפעת מתפיסתם את הצרכים של ילדיהם, כמו גם מהציפיות שלהם עצמם. כך ניתן להסביר את ההבדלים בין הערכתם הגבוהה של ההורים את המענה שנותנת הפעילות ב"צופים" לילדיהם באופן כללי (לוח 3), לבין הערכתם הבינונית את תרומת התכנית לילדיהם בפועל (לוח 4).

עמדות כלפי שילוב

מטרותיה של תכנית שילוב צופי צמי"ד הן לשלב ילדים ובני נוער בעלי צרכים מיוחדים בתנועת "הצופים", ובד בבד – לחנך באמצעות יצירת מפגש בין חניכי צמי"ד וכלל החניכים בתנועה, לקבלת האחר כשווה בחברה. בלוח 5 (דירוג בסולם 1–5; 1 – בהחלט לא מסכים; 5 – מסכים בהחלט) ובלוח 6 (דירוג בסולם 1–5; 1 – כלל לא; 5 – במידה רבה מאוד) מוצגות עמדות ההורים כלפי השילוב.

לוח 5: ממוצעים וסטיות תקן של עמדות ההורים ביחס לשילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים ב"צופים"

אני חושב ש...	ממוצע	סטיית תקן	% מסכים ומסכים בהחלט	% בהחלט לא מסכים ולא מסכים
צריך לתת כמה שיותר הזדמנויות לשילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בכל פעילות יחד עם ילדים רגילים	4.68	0.471	100.0	0
סביר להניח ששילוב יגרום לילדים עם הצרכים המיוחדים להרגיש טוב יותר בקשר לעצמם	4.50	0.580	95.6	0
השילוב יעניק לילדים עם צרכים מיוחדים הזדמנות להשתתף בפעילויות מגוונות	4.61	0.530	97.8	0
סביר להניח ששילוב יכין את הילדים עם הצרכים המיוחדים לחיים	4.28	0.800	87.0	4.3
סביר להניח שהשילוב ילמד את הילדים הרגילים לגבי שוני בין אנשים	4.43	0.750	95.7	2.2
סביר להניח שהשילוב יכין את הילדים הרגילים לחיים בחברה	4.20	0.934	82.7	8.7
נראה לי שהילד שלי יתפתח יותר בקבוצה של ילדים רגילים המשלבת ילדים עם צרכים מיוחדים	4.04	1.010	80.5	10.9
עדיף לילדים עם צרכים מיוחדים להיות בקבוצות נפרדות בצופים	2.54	1.149	21.7	56.5

ככלל, ניתן להסיק מלוח 5 כי הורי צמי"ד תומכים במידה רבה בשילוב בכלל ובשילוב ילדיהם ב"צופים" בפרט. כל ההורים שהשיבו לשאלון (100%), סבורים כי צריך לשלב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בפעילויות רבות ככל האפשר עם ילדים רגילים. רובם (מעל 95%) מניחים כי שילוב יגרום לילדים בעלי הצרכים המיוחדים להרגיש טוב יותר בקשר לעצמם ויעניק להם הזדמנות להשתתף בפעילויות מגוונות. נוסף על כך, 87% משערים כי שילוב יכין את הילדים בעלי הצרכים המיוחדים לחיים.

**לוח 6: ממוצעים וסטיות תקן של עמדות ההורים ביחס לתרומת השילוב
ב"צופים" להשתלבות בחברה**

אני מאמין ש...	ממוצע	סטיית תקן	% כלל לא ובמידה מועטה	% במידה רבה ובמידה רבה מאוד
החברה תלמד להכיר את הילדים עם הצרכים המיוחדים ולכבד אותם	3.96	1.074	10.9	69.5
השילוב בצופים יביא לכך שילדים עם צרכים מיוחדים ירגישו נוח ויסתדרו בחברה רגילה	3.98	1.055	11.1	73.4
השילוב יביא לכך שהילדים הרגילים יפסיקו לפחד מילדים עם צרכים מיוחדים	3.96	1.032	8.7	69.6

מלוח 6 עולה כי 73% מההורים מאמינים במידה רבה ורבה מאוד שהשילוב בצופים יביא לכך שילדים בעלי צרכים מיוחדים ירגישו נוח ויסתדרו בחברה רגילה. יתר על כן, רוב הורי צמי"ד חושבים שהשילוב ישפיע לטובה גם על חניכי הצופים הרגילים וכן על השתלבות ילדיהם בחברה. 96% מהם מסכימים ומסכימים מאוד שהשילוב ילמד את הילדים הרגילים על השוני בין אנשים, ולדעת 70% מהם יחול שינוי בתחושת הילדים הרגילים, והם יפסיקו לפחד מילדים בעלי צרכים מיוחדים. כמו כן, 83% מסכימים ומסכימים מאוד שהשילוב יכין את הילדים הרגילים לחיים בחברה, ורוב ההורים (כ-70%) מאמינים במידה רבה ובמידה רבה מאוד בהשפעת השילוב על שינוי ביחסה של החברה כלפי ילדים בעלי צרכים מיוחדים.

מודל השילוב – מלוח 5 ניתן ללמוד גם על אופי השילוב המועדף על הורי צמי"ד. מרבית ההורים (80%) חושבים שילדיהם יתפתחו יותר בקבוצת ילדים רגילים המשלבת ילדים בעלי צרכים מיוחדים (ממוצע 4.04). עם זאת, נמצאו עמדות שונות של ההורים ביחס למודל השילוב הרצוי: 56% מהם אינם מסכימים שעדיף לילדים בעלי צרכים מיוחדים להיות בקבוצות נפרדות ב"צופים", אולם 21% מההורים סבורים שעדיף לילדיהם להיות בקבוצות נפרדות ב"צופים", והשאר (23%) מתלבטים בסוגיה זו (ממוצע 2.54).

המגמה המסתמנת מממצאי מחקר זה עולה בקנה אחד עם ההסכמה הרחבה של הורים על עקרון-העל של השילוב. עם זאת, אין בתשובות ההורים העדפה ברורה לשילוב מלא של ילדים, וחלק ניכר מהם סבור שעדיף שילוב חלקי בלבד. בראיונות הביעו רבים מהורי צמי"ד תמיכה באפשרות של שייכות לקבוצות צמי"ד ושילובן בשבטי "הצופים", קרי מודל שילוב מערכת. לטענתם, קבוצת צמי"ד היא למעשה קבוצת השווים של הילדים בעלי הצרכים המיוחדים, והחניכים נמצאים בה בקרב הדומים להם; כך הם גם חשופים פחות לחברה הרגילה ומוגנים יותר: "מסגרת חברתית עם ילדים ש[הוא] מכיר".

מחקרים מראים כי הורים רבים מודעים לחשיבותן של פעילויות משלבות (Walker & Shoults, 1998), תומכים בעקרון השילוב ואף נאבקים למען שילוב ילדם. עם זאת, נמצאו עמדות שונות של הורים בנוגע לשילוב, והן הושפעו בעיקר ממידת החומרה של המוגבלות ומגיל הילדים (Leyser & Kirk, 2004). סביר להניח כי תמיכת הוריהם של חניכי צמי"ד בשילוב מערכתי מושפעת גם היא ממאפייני הלכות של הילדים. כך נמצא גם במחקרים אחרים, שהורים לילדים בעלי מוגבלויות קשות חששו יותר ותמכו פחות בשילוב מלא של ילדיהם בכיתות רגילות (Leyser & Kirk, 2004). העובדה שרוב ההורים ציינו כי ילדיהם לומדים במוסדות החינוך המיוחד ולפיכך אינם משולבים בחינוך הרגיל, מעידה על חומרת המוגבלות של חלק ניכר מחניכי צמי"ד. מכאן, סביר להניח כי מודל השילוב המועדף על ההורים קשור לחומרת מוגבלותם של ילדיהם ומשקף את רצונם לגונן עליהם.

סיכום

תכניות פנאי הן משאב העשוי לסייע בשינוי מבנה ההזדמנויות של אנשים בעלי צרכים מיוחדים, על ידי מתן אפשרויות להתפתחות אישית ושייכות חברתית. אולם לצורך מיצוי הפוטנציאל של פעילויות פנאי, כל המעורבים חייבים לסגל לעצמם דרך חשיבה חדשה ביחס לילדים בעלי צרכים מיוחדים ובנוגע לשירותים המוצעים להם. עליהם להכיר בתרומה של המשפחה ובתפקידם החיוני של ההורים בכל הנוגע להשתתפות ילדים ובני נוער בעלי צרכים מיוחדים בפעילות פנאי.

ממצאי מחקר תכנית "שילוב צופי צמי"ד", העוסקת בשילוב בילדים ובני נוער בעלי צרכים מיוחדים בפעילות פנאי בתנועת "הצופים", מתברר כי מעורבות ההורים היא גורם משמעותי לעצם קיומה של התכנית, כמו גם ליישומה. שביעות הרצון הגבוהה של הורי צמי"ד קשורה בראש ובראשונה לאפשרות של פנאי עם חברים, בעלי צרכים מיוחדים ושאינם כאלה, ולהשתתפות בפעילות מגוונת מעבר לשעות בית הספר. עמדות ההורים מעידות על תמיכתם בשילוב ועל אמונתם בתרומתו למשולבים ולמשלבים. למרות זאת, הם חלוקים באשר למודל השילוב הרצוי, ונראה כי לדעת ההורים, מודל השילוב המערכתי עונה על הצרכים, ומעל לכול, הוא טוב מהדירה.

לנוכח מיעוט תכניות הפנאי הזמינות לילדים בעלי צרכים מיוחדים, יש צורך בפיתוח תכניות נוספות בקהילה, ייחודיות ומשלבות, אשר תאפשרנה בחירה בפעילויות פנאי ומתן מענה לצרכים שונים. סביר להניח כי ככל שיעלה הביקוש מצד ההורים, כך תהיה היענות רבה יותר של ספקי שירותי הפנאי. זאת ועוד: בשל תפקידם המרכזי של ההורים, ניתן לומר כי פיתוח תכניות ופעילויות פנאי לילדים ובני נוער בעלי צרכים מיוחדים והפעלתן, אינו באחריות הבלעדית של הארגונים בקהילה. היכולת של הורים ושל ארגונים המספקים שירותי פנאי לשתף פעולה ולעבוד יחד, היא מפתח חיוני להצלחת תכנית. לפיכך, בפיתוח התכניות הכרחי לכוון ליצירת שותפות עם ההורים, תוך מאמץ להרחיב ככל הניתן את

מעגל ההורים הפעילים. הפצת מידע על תכניות פנאי והסברה דרך מוסדות החינוך המיוחד וארגונים ייעודיים, לצד שיתוף הורים בתכנון, עשויים לעורר מודעות ולעודד הורים נוספים לצרף את ילדיהם לתכניות אלו. לשם הרחבת ההיצע של פעילויות פנאי והגדלת המעורבות בקרב ציבור ההורים, יש צורך גם במחקר שיבחן את התנאים והמגבלות להשתתפותם של ילדים בעלי צרכים מיוחדים בפעילויות פנאי, תוך שימת דגש על נקודת המבט של ההורים. המחקר עשוי לסייע בהבנת הצרכים ובמציאת פתרונות אפשריים לשיפור מידת מעורבות הורים ואופייה, לשמירה על רמת שביעות הרצון הגבוהה ולהעלאת המודעות לחשיבות השילוב בפעילויות פנאי. בד בבד המחקר יכול לספק מידע אשר יסייע לארגונים בפיתוח תכניות פנאי משלבות ויצירת מנגנוני התמיכה הנחוצים, כמו גם בטיפול חשיבה וכלים לשיתוף פעולה עם ההורים והכוונת מעורבותם באופן מושכל.

מקורות

- אברהמי, ט', מנחם, מ' ושימל, מ' (2005). **הערכת תכנית "הקלה": שירות נופשון ביתי לילדי עם נכויות בעיר בני-ברק**. ירושלים: מאירס-גיוינט-מכון ברוקדייל.
- גולן, מ' וברזון, מ' (2004). הערכת שביעות הרצון של הורי פעוטות עם צרכים מיוחדים המשולבים במעונות יום ובמשפחתונים בקהילה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 19, 11–31.
- גזית, נ' וקינג, י' (2006). **מעצ"ם – מערך תומך חיים עצמאיים של נכים פיזיים בקהילה**. דוח מחקר. ירושלים: מאירס-גיוינט-מכון ברוקדייל.
- דבדבני, א', חובב, מ', רימרמן, א' ורמות, א' (תשנ"ח). **הורות ונכות התפתחותית בישראל**. ירושלים: מאגנס.
- דו"ח הועדה הציבורית לבדיקת חקיקה מקיפה בנושא: **זכויות אנשים עם מגבלות** (1997). ירושלים, עמ' 15. זמין באתר <http://lawcourses.haifa.ac.il/mogbalot>
- היוש, ט' (2007). **הלכו לחפש אתונות ומצאו מלוכה: מוטיבציות לצריכה של "פנאי רציני" ומשמעותן בחברה בת-זמננו**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת חיפה.
- חושן, מ', קורח, מ' ובורנשטיין, ש' (2007). **העצמת משפחות חד-הוריות במגזר החרדי**. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי.
- כרמל, ל' (2002). **שבט הצופים הקהילתי**. תל אביב: תנועת הצופים העבריים בישראל. לוי-שיף, ר' ושולמן, ש' (תשנ"ח). משפחות עם ילד הסובל מנכות התפתחותית: תפקוד הורי, זוגי ומשפחתי. בתוך א' דבדבני, מ' חובב, א' רימרמן וא' רמות (עורכים), **הורות ונכות התפתחותית בישראל** (עמ' 15–34). ירושלים: מאגנס.
- ליכטבראון, ו' (2000). **דימוי עצמי והתנהגות מסתגלת אצל אנשים מפגרים המשתתפים בפעילות פנאי עם אנשים רגילים**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- לימור-גולדשטיין, ש' (1992). **עמדות הורים ואנשי מקצוע לגבי השירותים הקיימים והנדרשים למפגש ולמשפחתו**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- מונק, מ' וקליבנסקי, ח' (2009). **שילוב חניכים עם צרכים מיוחדים בצופים**. דוח מחקר 134. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי.

מנדלר, ד' ובן-הרוש, א' (2006). **התכנית "מסיכון לסיכוי" – שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים מלידה עד גיל 3 במעונות בקהילה: מחקר הערכה**. ירושלים: מאיר-ס. גוינט-מכון ברוקדייל.

משיח, א', ספקטור, ק' ורון, א' (2004). **לחנך לפנאי**. תל אביב: מכון מופ"ת.
משרד החינוך (תשס"ח). חוזר מנכ"ל, 3(ד), פרק ד, סעיף 7(ב), עמ' 5.
נייקרוג, ש', רוט, ד' ויודס, ג' (2006). איכות החיים בקרב משפחות בישראל שבהן ילד עם צרכים מיוחדים. בתוך מ' חובב ופי' גיטלמן (עורכים), **מבידול לשילוב: התמודדות עם מוגבלויות בקהילה** (עמ' 298–327). רעננה וירושלים: בית איזי שפירא וכרמל.
קלדרון, ק' (2004). לשבור את חומת הזכוכית. **פנים**, 27, 88–96.
קליבנסקי, ח' (בדפוס). החינוך הבלתי-פורמלי כזירת שילוב. בתוך י' לייזר, ג' אבישר ושי' רייטר (עורכים).

רון, ח' (2007). סוגיות ומחלוקות בנושא השילוב וההכלה במסגרות חינוך פורמליות. בתוך שי' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך** (עמ' 27–55). חיפה: אחווה.

רייטר, שי' (1997). **חבר חריג במערכות הרווחה הבריאות והחינוך**. חיפה: אחווה.
רייטר, שי' (2004). **מעגלי אחווה: לשבירת הקשר בין מוגבלות לבדידות**. חיפה: אחווה.
שטנר, ו' (1998). מתח בתפקיד הורי והיענות לילד בקרב הורים לילדים עם מומים פיסיים מולדים: סריקת ספרות. בתוך א' דבדבני, מ' חובב, א' רימרמן וא' רמות (עורכים), **הורות ונכות התפתחותית בישראל** (עמ' 35–52). ירושלים: מאגנס.
שיינין, מ' (1990). **עמדות כלפי חריגות של תלמידים ומוריהם בבתי-ספר יסודיים**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת חיפה.

תנועת הצופים העבריים בישראל (2006). **אוגדן הדרכת צמי"ד**. תל אביב: תנועת הצופים העבריים בישראל.

Abery, B. (2003). Social inclusion through recreation: What's the connection? *Impact*, 16(2), pp. 2–3, 32–33. Available at <http://ici.umn.edu/products/impact/162>

Abery, B., & Ziegler, M. (2003). Supporting social & recreational choice-making by adults with disabilities. *Impact*, 16(2), pp. 12–13, 33. Available at <http://ici.umn.edu/products/impact/162>.

Bauman, J. (2005). Your writes: Benefits and barriers to fitness for children with disabilities. Updated 21.12.2005. Available at http://www.ncpad.org/yourwrites/fact_sheet.php?sheet=205&view=all

Bedini, L. A. (1991). Modern day freaks? The exploitation of people with disabilities. *Therapeutic Recreation Journal*, 25, 60–69.

Bricker, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19, 194–197.

Bullock, C., & Mahon, M. (1997). *Introduction to recreation services for people with disabilities*. Champaign, IL: Sagamore.

- Burns, R. C., & Graefe, A. R. (2007). Constraints to outdoor recreation: Exploring the effects of disabilities on perceptions and participation. *Journal of Leisure Research*, 39(1), 156—181. Available at http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3702?tag=artBody;coll
- Buysse, V., & Bailey D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *The Journal of Special Education*, 26, 434—461.
- Coyle, C. P., & Kinney, W. B. (1990). Leisure characteristics of adults with physical disabilities. *Therapeutic Recreation Journal*, 24, 64—73.
- Crawford, D., Jackson, E., & Godbey, G. (1991). A hierarchical model of leisure constraints. *Leisure Science*, 13, 309—320.
- Darling, R. B., & Heckert, D. A. (2005). *Parents of children with disabilities: Is "normalization" still the goal?* Bloomington, IN: Indiana University of Pennsylvania. Available at http://www.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/0/2/3/4/0/pages23403/p23403-1.php
- Dattilo, J. (1991). Recreation and leisure: A review of the literature and recommendations for future directions. In L. H. Meyer, C. A. Peck & L. Brown (Eds.), *Critical issues in the lives of people with severe disabilities* (pp. 171—193). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Dattilo, J. (1999). *Leisure education program planning: A systematic approach*. State College, PA: Venture Publishing.
- D'Eath, M., Walls, M., Hodgins, M., & Cronin, M. (2006). Paper 6: Quality of life of young people with intellectual disability in Ireland. Last updated: 8.2.2006. Available at <http://www.nda.ie/cntmgmtnew.nsf/0/851DE72FE32677F0802571CB005A165B?OpenDocument>
- Devine, M. A. (1997) Inclusive leisure services and research: A consideration of the use of social construction theory. *Journal of Leisurability*, 24(2), pp. 3—11. Available at <http://lin.ca/resource-details/1123>
- Duvdevany, I. (2008). Do persons with intellectual disability have a social life? The Israeli reality. *Salud Pública de México*, 50(2), pp. 222—229. Available at <http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci>
- Dyson, L. L. (1993). Response to the presence of a child with disabilities: Parental stress and family functional over time. *American Journal of Mental Retardation*, 98, 207—218.
- Gargiulo, R. M. (2009). *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication. pp. 75—100, 113—137.

- Gilbert, D., & Abdullah, J. (2004). Holiday taking and the sense of well-being. *Annals of Tourism Research*, 31, 103–121.
- Guralnick, M. J. (1994). Mothers' perceptions of the benefits and drawbacks of early childhood mainstreaming. *Journal of Early Intervention*, 18, 168–183.
- Hoge, G., & Wilhite, B. (1997). Integration and leisure education for older adults with developmental disabilities. *Activities, Adaptation & Aging*, 21(3), 79–90.
- Jackson, E., & Scott, D. (1999). Constraints to Leisure. In E. Jackson & T. Burton (Eds.), *Leisure studies: Prospects for the twenty-first century* (pp. 299–321). State College, PA: Venture Publishing.
- King, G., Law, M., King, S., Rosenbaum, P., Kertoy, M., & Young, N. (2003). A conceptual model of factors affecting the recreation and leisure participation of children with disabilities. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 23(1), 63–90.
- Kligore, Dal M. (1999). Understanding learning in social movements: A theory of collective learning. *International Journal of Lifelong Education*, 18(3), 175–202.
- Law, M., King, G., King, S., Kertoy, M., Hurley, P., Rosenbaum, P., Young, N., & Hanna, S. (2006). Patterns of participation in recreational and leisure activities among children with complex physical disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 48(5), 337–342.
- Leyser, Y., & Cole, K. B. (2004). Leisure preferences and leisure communication with peers of elementary students with and without disabilities: Educational implications. *Education*, 124(4), 595. Available at <http://journals825.home.mindspring.com/csj/html>.
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271–285.
- Mactavish, J. (1994). *Recreation in families that include children with developmental disabilities: Nature, benefits and constraints*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis, MN. Available at http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3903/is_200301/ai_n9198000/pg_19/?tag=content;coll
- Mactavish et al. (May, 2005). *Parents of children with intellectual disability: Perspectives on leisure, vacation patterns and life quality*. Paper presented at the Eleventh Canadian Congress on Leisure Research, Malaspina, Canada. Available at <http://lin.ca/Uploads/cclr11/CCLR11-87.pdf>

- Miller, K. D., & Schleien, S. J. (2000). *A community for ALL children: A guide to inclusion for out-of-school time: A guide providing an overview of inclusion and practical strategies for including children with disabilities in out-of-school time activities*. Greensboro, NC: University of North Carolina. Available at <http://www.nc4h.org/afterschool/communityforall1.pdf>
- Murphy, N. A., & Carbone, P. S. (2008). Promoting the participation of children with disabilities in sports, recreation, and physical activities. *Pediatrics*, 121(5), pp. 1057–1061. Available at <http://aappolicy.aappublications.org/cgi/content/full/pediatrics;121/5/1057>
- Palmer, D. S., Borthwick-Duffy, S. A., Widaman, K., & Best, S. J. (1998). Influences of parent perceptions of inclusive practices for their children with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 103, 272–287.
- Parker, J., & Asher, S. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357–389.
- Shaw, S. M., Kleiber, D. A., & Caldwell, L. L. (1995). Leisure and identity formation in male and female adolescents: A preliminary examination. *Journal of Leisure Research*, 27(3), 245–263.
- Schleien, S. J. (1993). Access and inclusion in community leisure services. *Park and Recreation*, 28, 66–72.
- Schleien, S. J., Green, F., & Stone, C. (1999). Making friends within inclusive community recreation programs. *Journal of Leisurability*, 26(3), pp. 33–43. Available at <http://lin.ca/resource-details/3726>
- Schleien, S. J., & Ray, M. T. (1988). *Community recreation and persons with disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Schleien, S., Meyer, L., Heyne, L., & Brandt, B. (1995). *Lifelong leisure skills and lifestyles for persons with developmental disabilities*. Baltimore: Brookes.
- Statistics Canada (2008). *Participation and activity limitation survey 2006: Families of children with disabilities in Canada, 2008* — Number 9, Modified: 17.11.2008. Available at <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-628-x/89-628-x2008009-eng.htm>
- Stokowski, P. A., & Lee, R. G. (1991). The influence of social network ties on recreation and leisure: An exploratory study. *Journal of Leisure Research*, 23, 95–113.
- Stebbins, R. A. (1997). Casual leisure: A conceptual statement. *Leisure Studies*, 16, 17–25.
- Stebbins, R. A. (September, 1998). *Serious leisure for people with disabilities*. Unpublished paper presented at the Leisure Education and Populations of

- Special Needs International Seminar of the World Leisure and Recreation Association Commission of Education, Jerusalem. Available at <http://www.geocities.com/CollegePark/Lab/5515/Disable.html>
- Stebbins, R. A. (2007). *Serious leisure: A perspective for our time*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Siller, J., Ferguson, L. T, Van, D. H., & Holland, B. (1967). *Structure of attitudes toward the physically disabled / The disability factor scales amputation blindness, cosmetic conditions* (Studies in Reaction Disability, XII). New York: New York University. Available at http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage
- Verpillot, A., & Dattilo, J. (1996). An exploratory study of constraints to leisure choices for adults with mental retardation. *Annual in Therapeutic Recreation*, 6, 45—54. Available at <http://www.atra-tr.org/annual/index.htm>
- Walker, P., & Shoultz, B. (27.9.1998). *Supporting children and youth with disabilities in integrated recreation and leisure activities*. Syracuse, NY: Syracuse University. Available at <http://thechp.syr.edu/intrec.htm>
- Weisel, A., Kravetz, S., Florian, V., & Shurka-Zernitsky, E. (1988). The structure of attitudes toward persons with disabilities: An Israeli validation of Siller's Disability Factor Scales-General (DFS-G). *Rehabilitation Psychology*, 33, 227—238.

ידע, רגשות ועמדות של נוער במצבי סיכון כלפי השואה: שינויים בעקבות המסע לפולין

לירז יעקובי זילברברג ושלמה רומי

תקציר

מחקר זה בדק את השפעתם של מסעות נוער לפולין על בני נוער במצבי סיכון. מסעות אלה הם מן האירועים המרכזיים במערכת החינוך בישראל בנושא הוראת השואה. התלמידים היוצאים למשלחות הם בני 16–18, בדרך כלל תלמידי כיתות יא–יב, וביניהם גם בני נוער במצבי סיכון. הנערים והנערות היוצאים למסע עושים כך מתוך בחירה ואף נושאים בעלות המסע. תכנית הנסיעה כוללת הכנה לימודית מפורטת ומקיפה לפני היציאה למסע. במחקר הנוכחי נבדקו שתי קבוצות של נוער בסיכון לפני המסע ואחריו, כדי לבחון את השפעת המסע על ידע השואה ועל רגשות ועמדות כלפיה. מן הממצאים עולה כי העניין שנוצר בקרב קבוצת המחקר לפני היציאה למסע וכן הכנת הקבוצה, ולא רק המסע עצמו כפי ששוער, הם שאפשרו את רכישת הידע הגבוהה בנושא השואה יחסית לקבוצת ההשוואה. כמו כן נמצא שעצמת הרגשות בקבוצת המחקר שיצאה למסע הייתה גבוהה משל קבוצת ההשוואה. במחקר נמצאו שינויים בעמדות ובערכים אצל קבוצת המחקר יחסית לקבוצת ההשוואה, והם יפורטו במאמר. כמו כן יידונו המשמעויות למסעות אלו בקרב נוער במצבי סיכון.

מילות מפתח: נוער במצבי סיכון, לימוד השואה, מסעות לפולין

מבוא

הגדרת נוער במצבי סיכון מתארת מרכיבים אובייקטיביים, כדוגמת נשירה ממערכת חינוכית או תעסוקתית, ומרכיבים סובייקטיביים, כדוגמת מצוקה אישית ומשפחתית. בני נוער בסיכון החיים בסביבה המאופיינת בחסכים והחסרים את הכישורים או הערכים שיעזרו להם להפוך לבוגרים אחראים בקהילה, מאופיינים בתחושות ניכור, חוסר כוח ובדידות חברתית. זהו מצב שבו מערכת הערכים של היחיד אינה עולה בקנה אחד עם זו של החברה. המחקר הנוכחי בחן באיזו מידה עשוי מסע בן שמונה ימים לפולין להשפיע על ידע השואה של בני נוער ישראלים במצבי סיכון ועל רגשות ועמדות שלהם כלפיה.

המסעות לפולין הפכו לתופעה בולטת בחברה הישראלית מאז תחילת שנות התשעים של המאה העשרים. הספרות המחקרית שתואר להלן, מצביעה על כך שלתכניות המסע השפעה רבה על רכישת ידע ושינוי בעמדות של המשתתפים במסע, לעומת אלו שלא השתתפו במסע דומה. בהתבסס על ספרות זו, נבחנו ההשערות

כי עמדותיהם של בני נוער במצבי סיכון ביחס לנושא השואה, ליהדות ולציונות, יהיו חיוביות יותר לאחר המסע, כך שאחרי המסע יגלו הנערים והנערות רמת ידע גבוהה יותר בנושא השואה, יביעו רגשות חזקים יותר כלפי השואה, וביטויי הזהות היהודית שלהם יתחזקו.

הוראת השואה בישראל

הוראת השואה בבתי הספר בישראל מתבצעת על פי תכניות לימודים של משרד החינוך, בשיעורי ספרות והיסטוריה. מטרת-העל של הוראת השואה, ובכלל זה של המסע לפולין, היא להרחיב את הידע על אודות השואה בקרב הנוער היהודי בישראל, להעמיק בנוער את התודעה היהודית ואת הזהות היהודית, להשריש בקרבם את עברו ההיסטורי של העם; זאת מתוך הגברת הזיקה המוסרית של התלמידים ליהודי העולם (לב, 2007). מטרות נוספות הן חיזוק הזהות הציונית ובירור משמעותם של ערכים כלליים בחיי המתבגר כאדם, כיהודי וכישראלי (אורון, 2003). בנדר (1978) מדגישה את הצורך במניעת שואה נוספת בעתיד ומתייחסת להיבטים אוניברסליים של לימוד השואה ולחובותיו המוסריים של האדם בעולם.

ראוי לציין כי מתקופת קום המדינה ועד למשפט אייכמן, בשנים 1961–1962 החינוך הפורמלי לא עסק כלל בהוראת השואה. השואה סימלה את שיאה של הגלותיות, ולפיכך לא הייתה יכולה להיות חלק מהותי מהזיכרון הלאומי שהגישה הממלכתית ניסתה לבנות. השינוי החל רק בשנות השבעים, כתוצאה משינויים כלליים במערכת החינוך הישראלית, שעיקרם שינוי מבנה בתי הספר ויישום האינטגרציה. שינוי זה הביא גם לחשיבה מחודשת על תוכני הלימוד ונושא השואה. השואה חורגת מכל ניסיון אנושי בתולדות העמים, ומשום כך, הוראתה, בעיקר בתחום הפסיכולוגי, כרוכה בהתלבטויות רבות וקשות; זאת בשל החשש לגרום לתלמידים קושי רגשי (משרד החינוך, התרבות והספורט, 1999). הקושי הרגשי לעסוק בשואה קשור בחשיפה לחוויות של אימה, זווה ואכזריות בממדים שגם לאדם מבוגר קשה לקלוט אותם, ולפיכך גם ללמדם. מאז שנות השמונים של המאה העשרים קיימות שתי מגמות: המגמה האחת מציגה את השואה על פי הנרטיב הציוני. מגמה זו מדגישה את הממד הרגשי החוויתי בשואה, תוך העמדת הסיפור היהודי והציוני במרכז, עם מידה של ניתוק מן ההיסטוריה של המאה העשרים, מן הממד ההיסטורי ומן הממד האקדמי; זאת במטרה להעמיד את השואה במרכז הדיון וליצור הזדהות עמוקה של התלמידים עם קרבנותיה (שפירא, 1997); המגמה השנייה היא המגמה האקדמית, שראייתה אוניברסלית ובסיסה ומוקדה במחקר האקדמי (קרן, 1985).

כיום הוראת השואה בבתי הספר בישראל היא תכנית חובה, הנלמדת בהתאמה לטווח הגילים השונה, מגיל הגן ועד לכיתה יב. לעומתה, המסע לפולין הוא בבחינת תכנית בחירה, המיועדת לתלמידי יא או יב בלבד (משרד החינוך, התרבות והספורט 1999), ואינו חלק מהפעילות הפורמלית והמחייבת של בית הספר; כלומר

ההשתתפות היא חופשית, על פי בחירת המצטרף, אולם מחייבת בתשלום כל אחד מהמשתתפים. בהתחשב בעומק החוויה ובמשמעותה הרבה לבני נוער, נעשה מאמץ מובן לא לחסום את דרכם של המעוניינים לצאת. עלותו הגבוהה של המסע איננה מאפשרת לכלל התלמידים המעוניינים ליטול בו חלק, והשיקולים הכלכליים משפיעים יותר משיקולים אישיים, משפחתיים או אחרים (לב, 2007).

קבוצות הנוער הראשונות יצאו לפולין בשנת 1983, במסגרת האירועים לציון 40 שנה למרד גטו ורשה. כבר עם שובה של המשלחת הראשונה היה ברור שמדובר במהלך חינוכי מורכב ועמוק בעל עצמה רגשית, והוחלט להמשיך במפעל. בהכנת תכנית המסע שותפים חברי ועדת פולין שליד מנהל חברה ונוער במשרד החינוך, מפקחי ומנחי המנהל ונציגי מכונים העוסקים בחקר השואה. התוכנית "את אחי אנוכי מבקש" (משרד החינוך, התרבות והספורט, 1999), מוקדשת למסעות בני נוער לפולין ולזיכיה ומוצגים בה עמדת משרד החינוך בנושא מסעות בני נוער לפולין, מטרות המסע, ההכנות הנדרשות לקראתו, עקרונותיו, תכנית המסע והפעילויות החינוכיות שיש לערוך במהלכו.

חסעות – דרך לימוד חווייתית

הדי החוויות של המסעות לפולין ועצמתן חיזקו את ההערכה שהביקור בפולין מזמן לבני נוער חוויה חינוכית משמעותית. המסע לפולין משלב חושים – מגע, ריח, שמיעה וראייה, עם רגשות – חרדה, פחד, פגיעות, התרגשות, הנאה, אמפתיה והתקשרות. המסע מזמן לתלמיד התנסות בתנאים אקלימיים שונים מהאקלים הישראלי ודורש מאמץ מרוכז של פעילות רצופה, הקשבה, הליכה והתארגנות (לב, 2007; Romi & Lev, 2007).

במחקר מעקב שערכו רומי ולב (2003ב), נבדקו ההשפעות שיש למסע לפולין על עמדות קוגניטיביות ורגשיות של משתתפים על ציר זמן של 1–5 שנים לאחר המסע. הצעירים אשר השתתפו במסע חולקו לשתי קבוצות משנה: צעירים אשר השתתפו לאחרונה (1–3 שנים) וצעירים שהשתתפו במסעות לפני זמן רב יותר (3–5 שנים). כמו כן הייתה קבוצת השוואה, של צעירים שלא השתתפו כלל במסעות. ממצאי המחקר מצביעים על יציבות הממצאים כפי שנמצאו במחקר הראשון (רומי ולב, 2003א), היינו נמצא פער בין הצעירים שיצאו למסע לבין אלו שלא השתתפו כלל במסעות – קבוצת השוואה. מחקר נוסף (גרוס, 2000) בדק את השפעת תהליך המסע לפולין על מרכיבי עיבוד השואה, על הידע, ההבנה, הרגשות, העמדות ועל התנהגות התלמידים הנוסעים. המחקר הראה כי חלה עלייה, המשתקפת בתת-משתנה עיבוד השואה, היינו עלייה בהיכרות התלמידים עם התהליכים שהתרחשו בשואה ובהכרה במשמעות הדברים ביחס לחייהם כיום. עלייה זו משתקפת בצבירת ידע, בהבנה ובהתנהגות לאחר המסע לפולין. העצמה של משתנים מסוימים, כגון הגאווה הלאומית, התחזקה לאחר המסע, לעומת עצמת משתנים אחרים, כגון אמפתיה לסבלם של הערבים, שלא השתנתה כלל.

מטרת המסע כתהליך חינוכי היא לעודד חקירה ופיתוח מיומנויות, תוך רכישת ידע, ולא באמצעות שינון מכני (Kolb, 1984). הלמידה החווייתית מספקת כלים, ולא רק חומרים ספציפיים, ולכן היא מאפשרת לתלמיד לרכוש ידע אינטגרטיבי, המקשר בין התאוריה שבחומר הנלמד לחוויות מוכרות. מחקר אשר בדק ממדים קוגניטיביים ורגשיים של התמודדות עם נושא השואה באמצעות המסעות לפולין (רומי ולב, 2003), מראה כי הביטוי הרגשי החזק כלפי נושא השואה לפני המסע, ביטוי שאופיין ברגשות כאב, זעזוע, כעס, חוסר אונים, חולשה ושיתוק, פינה את מקומו לאחר המסע לתחושות של כוח, תקווה וגאווה על עמידתם של היהודים.

המסע לפולין, מסע בן שמונה ימים בסביבה חוץ-בית ספרית, אך עם מורי בית הספר, מנצל עקרונות של תכניות הרפתקה או מסע הישרדות. תהליך המסע משמש מטפורה של החיים, והשתתפות במסע דומה לתכנית הרפתקה או למסעות הישרדות בכך שהיא מחייבת את המשתתף לנטילת אחריות פעילה. במהלך המסע חווה התלמיד למידה משמעותית דרך חוויה אישית או צוותית. כיום, מסעות הישרדות (wilderness programs) הם דרך התערבות חינוכית וטיפולית בסביבות בעלות אופי קיצוני, כדוגמת המדבר, ומטרתם המרכזית היא לסייע לבני נוער בסיכון לפתח מכלול ערכים חברתיים. בתכניות הללו מובאים בני נוער לסביבה בעלת אופי קיצוני ומחויבים להתמודד עם מצבים הדורשים כישורי חיים, כמו: תכנון, עבודת צוות, התמודדות במצבי לחץ, נטילת אחריות על עצמם ועל חבריהם, מנהיגות והתנסות, ובה בעת – להיות מונהגים כחלק מקבוצה (רומי וכהן, 1999; Raines, 2000; Rosol, 2000; Russell, 1985).

מחקרים מלמדים שכדי לחולל שינוי מובהק, חייבת הלמידה החווייתית להימשך שיש ימים רצופים לפחות (Bacon & Kimball, 1989; Berman & Davis, 1995; Ewert, 1989; Reid, 2002; Russell & Hendee, 1999; Vissel, 2004). ניתן אפוא להניח כי המסע לפולין, אשר נמשך שמונה ימים, עשוי להביא לרכישת ידע ולחולל תהליכים רגשיים, חברתיים והתנהגותיים. הצטרפותם של בני נוער במצבי סיכון למסע בתוך המסגרת הקבוצתית או הבית ספרית מאפשרת להם רכישת ידע כבר בשלבי ההכנה. לפני המסע הם מתרכזים בהכנות והופכים להיות חלק מהווייתו המרכזית של בית הספר שבו הם לומדים. האינטנסיביות שבתקופת ההכנה מנתקת אותם במידה מסוימת מההתמודדות עם חיי היום יום. הם משקיעים מאמץ רב מתמיד בהבנת הנושא ובארגון מחדש של הנתונים. הלמידה החווייתית והמרוכזת בתקופת זמן קצרה מביאה לרכישה של ידע משמעותי ומקיף כחלק מחוויית המסע הכללית.

נוער במצבי סיכון

מבדיקת התבחינים, ובכללם: נשירה, מצוקה ופעילויות אנטי-חברתית, קשה לקבוע בבירור מיהו אכן נער במצב סיכון, ומהי מידת המחויבות של הרשויות השונות לטפל בו; היינו, נוכל למצוא נערים או נערות בעלי מאפייני סיכון, שבכל זאת יהיו

בתוך מסגרות חינוך ותעסוקה נורמטיביות. לפיכך יש צורך לברר מה משמעותו של סיכון, כיצד מודדים אותו, ומהו הנוהל שבו הרשויות השונות – החינוכיות, הטיפוליות ואף החוקיות – מאמצות את המרכיבים הללו לצורך התייחסות נאותה לבני נוער אלה (רומי, 2007).

הנחת העבודה הרווחת כיום בשירותים השונים ואף בסקרים שונים היא שההתייחסות לנוער במצבי סיכון נושאת אופי השתייכותי, ומכוונת פחות לתבחינים ברורים ומחייבים. עם זאת על פי רומי (2007) יש מידה גבוהה של סבירות, כי נוער המצוי במסגרות המיועדות לטיפול בנוער במצבי סיכון ובניתוק יאופיין באמצעות התנהגויות סיכון, עזובה וניתוק יותר מאשר נוער במסגרות נורמטיביות.

בהגדרת נוער במצבי סיכון, החוקרים רוניק וברט (Resnick & Burt, 1996) מציינים התנהגויות ועמדות החורגות מהנורמה המקובלת. כפיר (1997) מתארת מרכיבים אובייקטיביים, כדוגמת נשירה ממערכות חינוכיות או תעסוקתיות, ומרכיבים סובייקטיביים, כדוגמת מצוקה אישית ומצוקה משפחתית. התופעה של נשירת תלמידים ממערכת החינוך הפורמלית לפני המועד הקבוע בחוק ותופעת הניתוק החברתי בקרב בני נוער מוכרות בישראל כמו ביתר מדינות העולם. גילם של נערים אלו נע בין 15 ל-18, רובם הגדול אינו עובד או לומד, או שהוא עובד עבודה לא מקצועית ומזדמנת. כאמור קיימים קשיים בכימות המדויק של התופעה, וזאת בשל היותה תופעה מורכבת, ובעיקרה תופעה דינמית המתרחשת על פני רצף של זמן ותהליכים משתנים (בנאו, 1997).

על פי הנתונים של המועצה לשלום הילד, במצב החברתי-כלכלי הקיים במדינת ישראל, למעלה מ-30% מהילדים חיים בעוני (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 1999–2000). המצוקה החברתית והכלכלית דוחפת צעירים רבים אל מחוץ למעגל הלימודים, ומשם – אל הרחוב. מערכת הערכים של בני נוער אלה אינה תואמת את זו של החברה הישראלית הנורמטיבית. בהקשר הישראלי, אפשר למצוא נתונים מדויקים יותר בנושא הזכאות לתעודת בגרות (סבירסקי ושוורץ, 2005): בשנת 2004, 20,100 בני נוער, שהם 17.7% מכלל האוכלוסייה בגילאי 17–18, לא למדו בכיתה יב, מתוכם 6,660 בני נוער (יהודים וערבים) שלא נמצאו בשום מסגרת לימודית. ניתן לומר שמדובר באוכלוסיית נוער הנמצאת על פני רצף התנהגויות: החל במצב של לימודים סדירים, דרך נשירה סמויה או גלויה, עבודה ולימודים במשולב, עבודה בלבד, עבודה לסירוגין (מזדמנת) ושוטטות בטלה וכלה בעבריינות (להב, 1992).

תכניות חינוכיות לנוער במצבי סיכון

רומי (2007) מציג את התפתחות השירותים לנוער במצבי סיכון במערכת החינוך בישראל, כפי שמתאר אותה להב (1993). מוצגים שני סוגי שירותים עיקריים: (א) שירותים שהם חלק ממערכת המשפט. סמכותם של אלה נובעת מהחוק, והמערכת מפנה מטופלים אליהם (לדוגמה: בתי משפט לנוער, שירות המבחן לנוער,

רשות חסות הנוער ופקידי סעד); (ב) שירותים שהם חלק ממערכת השירותים החברתיים (לדוגמה: היחידה לקידום נוער במשרד החינוך והתרבות והשירות לנוער וצעירים במשרד הרווחה). אמות המידה להפניה לשירותים אלה אינן ברורות לגמרי, והנוער המתקבל לטיפול הוא הטרוגני מאוד. בישראל פועלת כיום מניפה רחבה של מיזמים ותכניות למען נוער במצבי סיכון, ואין גורם אחד המהווה מסגרת-על בעלת אחריות כוללת.

נראה כי המאפיינים העיקריים בפעילות, המסייעים להתמודדות עם נוער במצבי סיכון, מצוי במאפייני החינוך הבלתי פורמלי. כהנא (Kahane, 1997) מציין שמונה מאפיינים עיקריים לחינוך הבלתי פורמלי, והבולטים שבהם: הוולונטריות – יכולת בחירה בהשתתפות בפעילות; הסימטריה ביחסי המורה (או המדריך) והתלמיד (או החניך) ושאר השותפים בתהליך; הפיקוח החברי, המופעל באמצעות הסברה ושכנוע, ולא באיסורים; המורטוריום, המאפשר למשתתפים תחום הרשאה רחב יחסית והתנסות במגוון עיסוקים.

ניתן אולי לראות גם בתפיסתו של בורדייה (2005) מקור לשינוי הגישה בטיפול בנוער במצבי סיכון. בורדייה (2005) מפתח את מושג ההביטוס ומשתמש בו על מנת לנתח את הזיקה בין מבנים חברתיים לבין פעולתו של האדם הפרטי. הנחת היסוד שלו היא שהפעולה האנושית אינה מקרית, אלא תוצר של הבניה חברתית, וכי היא מהווה חלק ממודל תרבותי שלם. ההביטוס הוא כעין חוקיות מופנמת, הטמעת מערכת התיווך התרבותית באדם מרגע לידתו ובמהלך חייו, עד שהיא הופכת לבסיס הכרת המציאות שלו המניעה את כל פעולותיו. מערכת זו היא מערכת המוטבעת באדם באמצעות מצבים ספציפיים, ולעולם אינה מערכת חוקים מבנית אובייקטיבית, המתקיימת במנותק מהאנשים הפועלים לפיה. המורה מתייחס למטען התרבותי וההיסטורי שהתלמיד מביא אתו, ורואה בתלמיד חלק מקבוצה חברתית בעלת תרבות, משמעות ומיקום חברתי (גירו ומקליין, 1986). כמה מגמות באות לידי ביטוי בתהליך זה: הראשונה היא המעבר מתפיסה הרואה את הפגיעה בילדים כהתנהגות עבריינית או פתולוגית לתפיסה הרואה הורים מזניחים או אלימים בהקשר מערכתי וקהילתי, ולכן כאנשים העומדים בפני אתגרים חברתיים מיוחדים; השנייה – ההכרה הגוברת בזכויותיהם של ההורים; המגמה השלישית היא הימנעות מהשמה חוץ-ביתית.

סיכום

המסע הוא מכלול מרכיבים קוגניטיביים, התנהגותיים, חברתיים ורגשיים, ואלה מתפרסים על פני תקופה המתחילה מפעילויות ההכנה למסע, ונמשכת במסע עצמו, מחוץ לכותלי בית הספר, במחנות ההשמדה, באתרים יהודיים ובאתרי תיירות פולניים. השערות המחקר היו, כי בני נוער במצבי סיכון המשתתפים במסע לפולין יגלו רמת ידע גבוהה יותר וביטוי רגשי חזק יותר בנושא השואה, זהות יהודית חזקה יותר והתייחסות ערכית גבוהה יותר מאשר לפני המסע ויותר מנוער במצבי סיכון שלא יצא למסע.

שיטה

חדגם

במחקר השתתפו 150 נבדקים, ממסגרות המיועדות לנוער במצבי סיכון, כגון: פנימיות טיפוליות, בתי ספר עמלניים ומסגרות בלתי פורמליות המשתייכות למסגרות המטפלות בנוער בסיכון, בשתי קבוצות (קבוצת המחקר וקבוצת השוואה). מתוך הנבדקים, 78 היו בנים (52%) ו-72 בנות (48%). בקבוצת המחקר היו 102 נבדקים (68%), והם קיבלו את השאלונים לפני הנסיעה ולאחריה. בקבוצת ההשוואה היו 48 נבדקים (32%). מן המשתתפים עולה כי אין הבדלים מהותיים בין קבוצות המחקר השונות. לוח 1 מציג את הנתונים הדמוגרפיים של קבוצת המחקר וקבוצת ההשוואה.

לוח 1: משתנים דמוגרפיים

χ^2 (df)	כלל המדגם (N=150)	קבוצת ההשוואה (N=48)	קבוצת המחקר (N=102)	
	17.39	17.47	17.36	גיל (ממוצע בשנים)
				מגדר
	78 (52.0%)	26 (54.2%)	52 (51.0%)	בנים
	72 (48.0%)	22 (45.8%)	50 (49.0%)	בנות
				מקום מגורים
	113 (75.8%)	33 (68.8%)	80 (78.4%)	עיר
	6 (4.0%)	1 (2.1%)	5 (4.9%)	מושב
	18 (12.1%)	10 (20.8%)	8 (7.8%)	מושב
	1 (0.7%)	0	1 (1.0%)	קיבוץ
	11 (7.4%)	3 (6.3%)	8 (7.8%)	אחר
				סוג בית הספר
	74 (50.0%)	30 (63.8%)	44 (43.6%)	ממלכתי
8.757(3)**	62 (41.9%)	17 (36.2%)	45 (44.6%)	ממלכתי דתי
	6 (4.1%)	0	6 (5.9%)	התיישבותי
	6 (4.1%)	0	6 (5.9%)	אחר
				סוג תיכון
	62 (41.6%)	23 (47.9%)	39 (38.6%)	ממלכתי
	19 (12.8%)	5 (10.4%)	14 (13.9%)	ממלכתי דתי
	53 (35.6%)	17 (35.4%)	36 (35.6%)	פנימייה
	15 (10.1%)	3 (6.3%)	12 (11.9%)	אחר
				כיתה
7.013(1)**	90 (73.8%)	20 (57.1%)	70 (80.5%)	יא
	32 (26.2%)	15 (42.9%)	17 (19.5%)	יב
				מה עושים היום
	119 (82.6%)	33 (76.7%)	86 (85.1%)	תלמיד
	3 (2.1%)	3 (7.0%)	0	לא לומד
	3 (2.1%)	1 (2.3%)	2 (2.0%)	עובד
	19 (13.2%)	6 (14.0%)	13 (12.9%)	אחר

χ^2 (df)	כלל המדגם (N=150)	קבוצת ההשוואה (N=48)	קבוצת המחקר (N=102)	דת
	(10.7%) 16	(14.6%) 7	(8.9%) 9	דתי
	(45.0%) 67	(54.2%) 26	(40.6%) 41	מסורתי
	(44.3%) 66	(31.3%) 15	(50.5%) 51	לא דתי
				דת ההורים
	(23.1%) 34	(29.2%) 14	(20.2%) 20	דתי
	(39.5%) 58	(43.8%) 21	(37.4%) 37	מסורתי
	(37.4%) 55	(27.1%) 13	(42.4%) 42	לא דתי
				מיצב העלייה
	(25.2%) 36	(17.8%) 8	(28.6%) 28	עולה חדש
	(25.9%) 37	(28.9%) 13	(24.5%) 24	עולה ותיק
	(49.0%) 70	(53.6%) 24	(46.9%) 46	יליד הארץ
				ארץ לידה
10.785(3)*	(47.7%) 71	(51.1%) 24	(46.1%) 47	ישראל
	(32.2%) 48	(17.0%) 8	(39.2%) 40	מזרח אירופה
	(16.1%) 24	(27.7%) 13	(10.8%) 11	אתיופיה
	(4.0%) 6	(4.3%) 2	(3.9%) 4	אמריקה
				ארץ לידה האם
9.703(4)*	(28.3%) 41	(30.4%) 14	(27.3%) 27	ישראל
	(37.9%) 55	(23.9%) 11	(44.4%) 44	מזרח אירופה
	(19.3%) 28	(30.4%) 14	(14.1%) 14	אתיופיה
	(4.8%) 7	(2.2%) 1	(6.1%) 6	אמריקה
	(9.7%) 14	(13.0%) 6	(8.1%) 8	ארצות אסלאם
				ארץ לידה האב
	(27.0%) 38	(23.9%) 11	(28.4%) 27	ישראל
	(34.0%) 48	(21.7%) 10	(40.0%) 38	מזרח אירופה
	(0.7%) 1	0	(1.1%) 1	מערב אירופה
	(19.9%) 28	(30.4%) 14	(14.7%) 14	אתיופיה
	(3.5%) 5	(2.2%) 1	(4.2%) 4	אמריקה
	(14.9%) 21	(21.7%) 10	(11.6%) 11	ארצות אסלאם
				ארץ לידה הורי האם
14.293(5)**	(3.6%) 5	(6.8%) 3	(2.1%) 2	ישראל
	(42.8%) 59	(29.5%) 13	(48.9%) 46	מזרח אירופה
	(0.7%) 1	(2.3%) 1	0	מערב אירופה
	(18.8%) 26	(31.8%) 14	(12.8%) 12	אתיופיה
	(2.9%) 4	0	(4.3%) 4	אמריקה
	(31.2%) 43	(29.5%) 13	(31.9%) 30	ארצות אסלאם
				ארץ לידה הורי האב
11.747(5)**	(2.3%) 3	(2.3%) 1	(2.2%) 2	ישראל
	(39.8%) 53	(27.3%) 12	(46.1%) 41	מזרח אירופה
	(2.3%) 3	0	(3.4%) 3	מערב אירופה
	(19.5%) 26	(31.8%) 14	(13.5%) 12	אתיופיה
	(3.0%) 4	0	(4.5%) 4	אמריקה
	(33.1%) 44	(38.6%) 17	(30.3%) 27	ארצות אסלאם
				האם היו בשואה
	(25.3%) 37	(17.4%) 8	(29%) 29	כן
	(74.7%) 109	(82.6%) 38	(71%) 71	לא

χ^2 (df)	כלל המדגם (N=150)	קבוצת ההשוואה (N=48)	קבוצת המחקר (N=102)	מי היה בשואה
	1 (2.7%)	0	1 (3.8%)	הורים
	28 (75.7%)	9 (81.8%)	19 (73.1%)	סבא סבתא
	4 (10.8%)	2 (18.2%)	2 (7.7%)	דודים
	4 (10.8%)	0	4 (15.4%)	קרובים רחוקים
				היכן היה
	11 (32.4%)	2 (20%)	9 (37.5%)	יערות
	13 (38.2%)	4 (40%)	9 (37.5%)	מחנות
	4 (11.8%)	2 (20%)	2 (8.3%)	עבודות כפייה
	6 (17.6%)	2 (20%)	4 (16.7%)	במחבוא

$p < .05^*$ $p < .01^{**}$ $p < .001^{***}$

בלוח 1 מופיעים מבחני χ^2 לבדיקת הבדלים בין הקבוצות. מן המשתנים עולה כי אין הבדלים בין קבוצות המחקר השונות במגדר, מקום מגורים, דת, דת ההורים, מועד עלייה, סוג בית ספר תיכון, תעסוקה נוכחית, ארץ לידת האב, היותה של המשפחה בשואה, מי מחברי המשפחה היה בשואה והיכן היה.

מנגד, במבחני χ^2 נמצאה מובהקות בין הקבוצות בסוג בית הספר ($\chi^2(3)=8.75$, $p < 0.01$); הכיתה שבה לומדים המשתתפים ($\chi^2(1)=7.01$, $p < 0.01$); ארץ הלידה ($\chi^2(3)=10.87$, $p < 0.05$); ארץ הלידה של האם ($\chi^2(4)=9.70$, $p < 0.05$); ארץ לידת הורי האם ($\chi^2(5)=14.29$, $p < 0.01$) וארץ לידת הורי האב ($\chi^2(5)=11.74$, $p < 0.01$). המובהקות שנמצאה במבחני χ^2 מלמדת על קיומו של הבדל מובהק בין הקבוצות בסוג בית הספר שאליו הן שייכות. יש לשער כי ממצא זה יוכל להסביר בהמשך את ההבדלים הגדולים בידע שנמצאו בין קבוצת המחקר, שלמדה על השואה באינטנסיביות לפני הנסיעה, לבין קבוצת ההשוואה, שלא למדה היסטוריה כלל ועל השואה בפרט, והפגינה רמת ידע דלה משמעותית בהשוואה לקבוצת המחקר.

כפי שניתן להסיק עוד מהממצאים, לא קיימים הבדלים דמוגרפיים בולטים בין קבוצת המחקר וקבוצת ההשוואה. המובהקות שנמצאה במבחני χ^2 אינה מלמדת על קיומם של הבדלים מהותיים בין הקבוצות, למעט העובדה שבקבוצת המחקר יש נחקרים רבים יותר שארץ המוצא של אבותיהם היא במערב אירופה, ממצא שכדאי להמשיך ולבדוק במחקר נוסף.

כלים

כלי המחקר מורכבים משמונה השאלונים הבאים, אשר פותחו על ידי לב (1998).

שאלון 1: שאלון פרטים אישיים. השאלון מברר פרטים, כגון: מין, גיל, דתיות, מקום מגורים, עיסוק (לומד, לא לומד, עובד), ארץ לידה וכדומה. כמו כן הוא מברר, אם מישו מבני המשפחה של הנבדק היה בשואה.

שאלון 2: שאלון ידע. השאלון חובר בידי מורים להיסטוריה ובוגרי קורס הדרכה למסעות לפולין, ששימשו לו כשופטים. ועל כן השאלון הוא בעל תוקף תוכן על פי שופטים. השאלון מתייחס לשאלות, כגון: מהו גטו? מהם חוקי נירנברג? מהי סלקציה? ומתמקד במושגים ובאירועים המשמעותיים ביותר הקשורים למלחמת העולם השנייה ולשואה. ציונו של הנבדק נקבע על ידי סיכום השאלות הנכונות. מהימנות השאלון שנמצאה במחקר של לב (2007) היא $\alpha=0.77$

שאלון 3: שאלון מקור הידע: שאלון זה מברר מהו מקור הידע על אודות השואה, מהיכן קובץ המידע ("את הידע שלי על השואה למדתי מסיפורים במשפחה / מסרטים / מעיתונים" וכדומה). כל פריט טופל בפני עצמו – לא ניתן היה לבדוק מהימנות.

שאלון 4: שאלון ערכים ותחושות במסע: השאלון בודק ערכים ותחושות במסע, כגון: ערך חיי אדם, סובלנות ומוסר, גזענות ומניעתה וכדומה, שאותם יש לדרג בסולם 1–4. כל פריט טופל בפני עצמו – לא ניתן היה לבדוק מהימנות.

שאלון 5: שאלון רגשות. את השאלון חיברו בר-און וסלע (1991) במחקרם על התייחסות למציאות ועל התייחסות לשואה בקרב צעירים ישראלים. לשאלון המקורי התווספו שאלות (לב, 1998). הכלי בודק את תגובותיהם הרגשיות של בני נוער לנושא השואה באמצעות 17 רגשות הרלוונטיים לנושא, כגון: כעס, תחושת כוח, אבל, תקווה, פחד ועוד. בשאלון נעשה שימוש בסולם ליקרט בדירוג 1–4 (1 – "כלל לא מרגיש", 4 – "מרגיש במידה רבה"). ציון הנבדק הוא סכום התשובות שניתן בכל גורם. על השאלון שנערך במחקר הנוכחי, נמצאו באמצעות ניתוח גורמים מסוג Varimax ארבעה גורמים המבחינים בין הרגשות הבאים: (א) חרדה: חוסר אונים, פחד או חרדה, חולשה, שיתוק, כאב, מועקה ומוטרדות (שבעה פריטים); $\alpha=0.63$ אצל לב (1998), $\alpha=0.7$ בשאלון הנוכחי; (ב) אוריינטציה לעתיד ולהתמודדות, כולל תקווה, כוח וגאווה (ארבעה פריטים); $\alpha=0.67$ אצל לב (1998), $\alpha=0.72$ בשאלון הנוכחי; (ג) אבל, כעס, זעזוע ואדישות (חמישה פריטים); $\alpha=0.71$ אצל לב (1998), $\alpha=0.62$ בשאלון הנוכחי; (ד) בושה (פריט אחד).

שאלון 6: שאלון עמדות כלפי השואה. חובר על ידי אורון (1993) במחקרו על יחסם של פרחי הוראה מכל זרמי החינוך ליהדות בת זמננו ולציונות. היגדים משאלונים אחרים התווספו לשאלון המקורי (לב, 1998). הכלי בודק ארבעה מרכיבים של הזהות היהודית-ישראלית: העם, הדת, השואה והמדינה וכן הציונות, בסולם ליקרט בדירוג 1–4 (1 – "כלל לא מסכים", 4 – "מסכים במידה רבה"): (א) היגדים המתייחסים לשלילה של יהדות התפוצה והאחדות היהודית – הדבק המאחד את חלקי העם החיים כל אחד בסביבתו שלו ובתרבות שונה לחלוטין (שבעה פריטים, כגון "חשוב לי שהיהודים מחוץ לישראל ימשיכו לשמור על יהדותם", "בין היהודים בישראל לבין היהודים בתפוצות יש הרבה משותף" וכיוצא באלה) – $\alpha=0.75$ אצל לב (1998), $\alpha=0.79$ בשאלון הנוכחי; (ב) היגדים המתייחסים לצורך

להילחם באנטישמיות (שמונה פריטים) – $\alpha=0.48$ אצל לב (1998), $\alpha=0.86$ בת שאלון הנוכחי; (ג) היגדים המתייחסים לאזהרות פוליטיות המתייחסות לשואה (14 פריטים, כגון "הדמוקרטיה וחופש הביטוי צריכים לשמש כערכים העליונים והחשובים ביותר במדינת ישראל", "יש להילחם נגד תופעות אנטי-דמוקרטיות בעולם/בישראל" וכיוצא באלה) – $\alpha=0.31$ אצל לב (1998), $\alpha=0.9$ בת שאלון הנוכחי; (ד) היגדים המתייחסים ליחסים בין יהודים ומדינת ישראל (שני פריטים) – $r=0.41$, $p<0.01$ במחקר הנוכחי.

שאלון 7: היגדים התומכים במסע לפולין. נבנה על ידי לב (2007) בעקבות מחקר קודם (רומי ולב, 2003). בשאלון היגדים התומכים במסע לפולין, והוא חושף פרמטרים נוספים שהתגלו במהלך המסע: חברים למסע, המתייחסות מוקדמת של המשפחה וכדומה. בשאלון נעשה שימוש בסולם ליקרט, בדירוג 1–4 – "כלל לא מסכים"; 4 – "מסכים במידה רבה". במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות $\alpha=0.92$

שאלון 8: סיכום חוויית המסע שלי. נבנה בידי לב, בעקבות מחקר קודם (רומי ולב, 2003). בשאלון היגדים המסכמים את חוויות המסע לפולין. בשאלון נעשה שימוש בסולם ליקרט, בדירוג 1–4 – "לא חשוב כלל"; 4 – "במידה רבה מאוד". במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות $\alpha=0.87$

הליך

קבוצת המחקר נבחרה מתוך אוכלוסיית התלמידים שיצאה למסעות לפולין בחודשים מרץ–יולי 2006, ממסגרות חינוך שנמסרו על ידי מנהלת פולין במשרד החינוך. הבחירה שילבה שיקולים של היכרות מקצועית קודמת של החוקרים עם הצוותים הפדגוגיים של מסגרות אלו. כחודש לפני היציאה לפולין הועברו השאלונים בקרב תלמידים שבחרו לצאת למסע. במקביל הועבר השאלון לקבוצת מתבגרים שלא יצאה למסע, הדומה באפיוניה לקבוצת המשתתפים (להלן: קבוצת השוואה). השאלון הועבר לשתי הקבוצות שנית כחודש לאחר החזרה מהמסע. למשתתפים במחקר הוסברה מטרת המחקר והובטחה להם אנונימיות, אך לצורך התאמת הנתונים של "לפני" ו"אחרי" היה עליהם לציין סימון שיאפשר את זיווגם של שני השאלונים. משך מילוי השאלון נמשך כשעה או עד לסיומו. בגלל אופייה המיוחד של הקבוצה, משתתפיה התקשו למלא שאלון שהוכן במקור עבור בני נוער נורמטיבים. לפיכך, הובטחה לכל אחד מן הנערים מתנה אישית (משקפי שמש) עם סיום מילוי השאלון, והדבר העלה באופן ניכר את המוטיבציה שלהם למלאו. עורכת המחקר הקריאה לרוב המשתתפים את השאלון ואף סימנה עבורם את התשובות שעליהם הצביעו. כמו כן היא נעזרה בעוזרי מחקר דוברי רוסית ואמהרית, שתרגמו בעת הצורך את השאלונים תרגום חופשי בעל פה. בבתי ספר שבהם לומדים גם בני נוער במצבי סיכון וגם בני נוער נורמטיבים, חולקו השאלונים לקבוצות הטרוגניות, ובמחקר נכללו רק השאלונים הרלוונטיים (של התלמידים שהצוותים הפדגוגים הגדירו כנערים במצבי סיכון); כאמור, כחודש לאחר חזרת משתתפי המסע לארץ,

השאלונים הועברו להם שנית, ובמקביל – גם לקבוצת ההשוואה. ראוי לציין כי עורכת המחקר מכירה חלק מהנערים וצוותי בתי הספר היכרות מקצועית, ונמצאת עמם בקשרי עבודה שוטפים, מעבר למחקר. עניין זה סייע בביצוע המחקר ובהעברת השאלונים וכן אפשר לעורכת המחקר להוסיף התרשמויות מעבר לנתוני המחקר עצמו, והן תופענה בפרק הדיון.

תמצאים

הבדלים במידת הידע של התלמידים לפני המסע ואחריו: קבוצת המחקר לעומת קבוצת ההשוואה

כדי לבדוק האם קיימים הבדלים ברמת הידע של התלמידים לפני המסע ואחריו בשתי הקבוצות הנחקרות והאם קיימת אינטראקציה בין אפקט הקבוצה לאפקט הזמן, נערך ניתוח שונות דו-כיווני במערך של 2×2 , עם מדידות חוזרות. לוח 2 מציג את מבחן הידע לפני המסע ולאחריו, הן בקבוצת המחקר והן בקבוצת ההשוואה.

לוח 2: מבחן הידע לפני המסע ואחריו: ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות

קבוצה	לפני		אחרי		אפקט קבוצה		אפקט זמן		אינטראקציה קבוצה X זמן	
	SD	M	SD	M	F(1,148)	F(1,148)	F(1,148)	F(1,148)	F(1,148)	F(1,148)
ידע מחקר (n=102)	25.34	62.06	21.12	66.66	187.97***	2.65	0.97			
	14.58	25.35	17.71	26.83						
השוואה (n=48)										

$$p < .001^{***} \quad p < .01^{**} \quad p < .05^*$$

מהממצאים המוצגים בלוח 2 עולה כי לא נמצא אפקט מובהק של זמן על ידע. השערת המחקר הייתה שהידע של קבוצת המחקר על השואה, יגדל לאחר המסע. להפתעתנו, לא נמצא אפקט עיקרי של הזמן ולא נמצאה אינטראקציה בין אפקט הקבוצה לאפקט הזמן. קבוצת המחקר גילתה מידת ידע רבה יותר מקבוצת ההשוואה, ללא קשר לזמן ($F(1,148)=187.97, p < .001, d=1.95$). ייתכן כי ההבדלים הגדולים בידע שנמצאו בין הקבוצות נובעים מכך שקבוצת המחקר למדה על השואה באופן מרוכז קודם לנסיעה, עוד לפני שמילאה את השאלון הראשון, בעוד שקבוצת ההשוואה לא התמקדה בשיעורי ההיסטוריה ובשואה, ולפיכך הפגינה רמת ידע דלה משמעותית, בהשוואה לקבוצת המחקר. ניתן לשער כי העניין שנוצר סביב היציאה למסע בקרב קבוצת המחקר ופתיחותם של התלמידים ללמידה מרגע שנבחרו לצאת למסע ועד לנסיעה עצמה, הם שאפשרו את רמת הידע הראשונית הגבוהה. תובנות אפשריות נוספות העולות מממצא זה יידונו בפרק הדיון.

מבחינת post-hoc מסוג Scheffe הצביעו על הבדל מובהק ($p < .05$) בידע של שתי הקבוצות, הן לפני המסע ($M=62.06$ בקבוצת המחקר, לעומת $M=14.58$ בקבוצת ההשוואה) והן אחריו ($M=66.66$ בקבוצת המחקר, לעומת $M=17.71$ בקבוצת ההשוואה), אך לא הצביעו על הבדלים מובהקים בין שתי המדידות אף באחת מהקבוצות.

עצמת הביטוי הרגשי כלפי השואה לפני המסע ואחריו: קבוצת המחקר לעומת קבוצת ההשוואה

כדי לבדוק האם קיימים הבדלים בעצמת הביטוי הרגשי בין שתי הקבוצות לפני ואחרי המסע, נערך ניתוח שונות דו-כיווני במערך של 2×2 , עם מדידות חוזרות, עבור כל אחד מארבעת סוגי הרגשות בנפרד (חרדה, אוריינטציה לעתיד, אבל, בושה). ממצאי ניתוחים אלו מוצגים בלוח 3.

לוח 3: חרדה, אבל, אוריינטציה עתידית ובושה לפני המסע ואחריו: ממוצעים, סטיות תקן וניתוחי שונות דו-כיווניים

	לפני		אחרי		אפקט קבוצה		אפקט זמן		אינטראקציה קבוצה X זמן	
	M	SD	M	SD	F(1,139)	F(1,129)	F(1,129)	F(3,129)	קבוצה	
חרדה	2.29	0.55	2.51	0.53	32.67***	12.55**	1.28		מחקר (n=102)	השוואה (n=39)
	1.84	0.46	1.96	0.53						
אבל	2.65	0.61	2.80	0.54	24.44***	13.21***	1.32		מחקר (n=102)	השוואה (n=39)
	2.12	0.63	2.40	0.66						
אוריינטציה עתידית	2.30	0.66	2.65	0.68	41.96***	11.60**	8.40**		מחקר (n=102)	השוואה (n=39)
	1.79	0.51	1.82	0.53						
בושה	1.76	0.97	1.92	1.00	4.41*	3.05	0.09		מחקר (n=102)	השוואה (n=36)
	1.44	0.73	1.55	0.73						

*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$

מעיון בלוח 3 ניתן לראות באופן כללי, כי קיימים הבדלים מובהקים בין הקבוצות בכל אחד ממרכיבי שאלון הרגשות, כלומר קבוצת המחקר ביטאה רגשות חזקים יותר מאשר קבוצת ההשוואה. הבדלים מובהקים אף נמצאו בין שתי המדידות של שלושה מתוך ארבעת סוגי הרגשות שנבדקו, כך שעצמת הרגש שדווחה בהם אחרי המסע נמצאה גבוהה מזו שדווחה לפני המסע.

ב"אוריינטציה עתידית" נמצאו אפקטים עיקריים מובהקים לקבוצה (F(1,129)=11.60, $p<.01$, $d=0.38$) ולזמן (F(1,139)=41.96, $p<.001$, $d=1.12$) ואף אפקט מובהק לאינטראקציה שבין הקבוצה לזמן (F(3,129)=8.40, $p<.01$). משמעות ממצא זה היא כי השינוי בעצמת הרגשות הנוגעים לאוריינטציה עתידית, אשר חל בין שתי המדידות, היה משמעותי יותר בקבוצת המחקר מאשר בקבוצת השוואה. ואכן, מבחן post-hoc מסוג Scheffe הצביע על שינוי מובהק סטטיסטית ($p<.05$) בין שתי המדידות בקרב קבוצת המחקר (M=2.30 לפני המסע, לעומת M=2.65 אחריו), אך לא בקרב קבוצת השוואה. נוסף על כך נמצא כי ממוצע קבוצת המחקר היה גבוה במובהק ($p<.05$) מממוצע קבוצת השוואה, הן לפני המסע (M=1.79, לעומת M=2.30, בהתאמה) והן אחרי המסע (M=2.65, לעומת M=1.82, בהתאמה).

עמדות כלפי יהדות, ישראליות, דת ומדינה לפני המסע ואחריו: קבוצת המחקר לעומת קבוצת השוואה

כדי לבדוק האם קיימים הבדלים בעמדות כלפי יהדות, ישראליות, דת ומדינה בין שתי הקבוצות לפני ואחרי המסע, נערך ניתוח שונות דו-כיווני במערך של 2X2, עם מדידות חוזרות, עבור העמדות בכל אחד מארבעת הנושאים בנפרד. ממצאי ניתוחים אלו מוצגים בלוח 4.

לוח 4: עמדות כלפי היהדות: ממוצעים, סטיות תקן וניתוחי שונות דו-כיווניים

	לפני		אחרי		אפקט קבוצה		אפקט זמן		אינטראקציה קבוצה X זמן	
	SD	M	SD	M	F(1,139)	F(1,129)	F(3,129)	F(3,129)		
יהדות	0.60	2.98	0.84	3.17	24.32***	3.89	1.97			
	0.66	2.45	0.70	2.48						
שואה	0.51	3.34	0.46	3.43	72.06***	11.59**	2.40			
	0.61	2.52	0.63	2.74						
מדינה	0.55	3.08	0.52	3.24	54.33***	9.51**	0.11			
	0.68	2.40	0.55	2.53						
ישראליות	0.56	2.98	0.54	3.08	39.90***	10.62**	1.26			
	0.58	2.32	0.62	2.50						

p<.05* p<.01** p<.001***

מלוח 4 עולה, כי קיימים הבדלים מובהקים בין שתי המדידות בעמדות כלפי השואה, המדינה והישראליות, ותחושות ההזדהות עם ערכים אלו הן גבוהות יותר אחרי המסע מאשר לפניו. כמו כן, קיימים הבדלים מובהקים בין העמדות של קבוצת המחקר לבין העמדות של קבוצת ההשוואה בכל ארבעת הנושאים, וקבוצת המחקר מדווחת על תחושות הזדהות גבוהות יותר מאשר קבוצת ההשוואה. לא נמצאה אינטראקציה מובהקת בין הקבוצה לזמן בנושאים שנבדקו בלוח זה.

בעמדות העוסקות ביהדות נמצא אפקט עיקרי לקבוצה בלבד ($F(1,139)=24.32, p<.001, d=0.87$); כלומר תחושות ההזדהות של נבדקי קבוצת המחקר עם עמדות הנוגעות ליהדות היו גבוהות יותר מתחושותיהם של נבדקי קבוצת ההשוואה. בניתוחי post-hoc מסוג Scheffe נמצא כי ממוצע העמדות כלפי היהדות בקרב קבוצת המחקר היה גבוה במובהק ($p<.05$) מממוצע העמדות בקרב קבוצת ההשוואה, הן לפני המסע ($M=2.98$, לעומת $M=2.45$, בהתאמה) והן אחרי המסע ($M=3.17$, לעומת $M=2.48$, בהתאמה). נוסף על כך, נמצא כי קיים הבדל מובהק בין שתי המדידות ($p<.05$) בקבוצת המחקר בלבד ($M=2.98$ לפני המסע, לעומת $M=3.17$ אחרי), כך שניתן לומר כי המסע הגביר בקרב נבדקי קבוצת המחקר את תחושת ההזדהות עם היהדות.

בעמדות הנוגעות לשואה נמצאו אפקטים עיקריים מובהקים הן לקבוצה ($F(1,139)=72.06, p<.001, d=1.34$) והן לזמן ($F(1,129)=11.59, p<.01, d=0.26$); כלומר נבדקי קבוצת המחקר דיווחו על תחושת הזדהות גבוהה יותר עם נושא השואה מאשר קבוצת ההשוואה, ונוסף על כך, תחושת ההזדהות עם השואה גברה אחרי המסע. בניתוחי post-hoc מסוג Scheffe נמצא כי ממוצע העמדות כלפי השואה גבוה יותר במובהק ($p<.05$) בקרב קבוצת המחקר מאשר בקרב קבוצת ההשוואה, הן לפני המסע ($M=3.34$, לעומת $M=2.52$, בהתאמה) והן לאחריו ($M=3.43$, לעומת $M=2.74$, בהתאמה); נוסף על כך נמצא כי ממוצע העמדות כלפי השואה גבוה יותר במובהק ($p<.05$) אחרי המסע מאשר לפניו, הן בקבוצת המחקר ($M=3.34$ לפני המסע, לעומת $M=3.4$ אחרי) והן בקבוצת ההשוואה ($M=2.52$ לפני המסע, לעומת $M=2.74$ אחרי).

המסע השפיע אם כן על עלייה בתחושות ההזדהות עם ערכי היהדות, נושא השואה, המדינה והישראליות. כמו כן נמצאו הבדלים בין קבוצת המחקר לקבוצת ההשוואה – תחושות ההזדהות עם ערכי היהדות, השואה, המדינה והישראליות של קבוצת המחקר נמצאו גבוהות יותר מאלה של קבוצת ההשוואה.

ערכים לפני המסע ואחריו: קבוצת המחקר לעומת קבוצת ההשוואה

הנבדקים התבקשו לדרג ערכים ותחושות במסע, כגון: ערך חיי אדם, סובלנות ומוסר, גזענות ומניעתה וכדומה, לפי סדר החשיבות של כל ערך. המטרה הייתה לבדוק, האם יהיו הבדלים בתפיסה ערכית בין קבוצת המחקר לבין קבוצת ההשוואה לפני ואחרי המסע, וכן, האם קיימת השפעה הדדית בין קבוצה וזמן. עבור כל אחד מתשעת הערכים בוצע ניתוח שונות דו-כיווני במערך של 2×2 , עם מדידות חוזרות,

(לפני הנסיעה ואחריה) על ערכים בקבוצת המחקר ובקבוצת ההשוואה. לוח 5 מציג את הממצאים של כל אחד מהערכים בשאלון בנפרד.

לוח 5: פירוט ערכים במסע: ממוצעים, סטיות תקן וניתוחי שונות דו-כיווניים

קבוצה	לפני		אחרי		אפקט קבוצה		אפקט זמן		אינטראקציה קבוצה X זמן	
	M	SD	M	SD	F(1,139)	F(1,135)	F(1,135)	F(3,135)		
כבוד וערך חיי האדם	מחקר (n=102)	3.72	0.63	3.72	0.53	7.78**	39.66***	7.78**		
	השוואה (n=39)	2.89	0.82	3.26	0.75					
ערכים אוניברסליים	מחקר (n=102)	3.44	0.74	3.58	0.58	9.38**	25.49***	1.16		
	השוואה (n=39)	2.76	0.82	3.05	0.92					
ערך השייכות לדת היהודית	מחקר (n=100)	3.14	0.95	3.26	0.85	0.73	19.98***	0.30		
	השוואה (n=39)	2.51	0.90	2.54	0.92					
ערך השייכות למסורת ולתרבות	מחקר (n=99)	3.13	0.88	3.22	0.46	6.78*	20.35***	1.54		
	השוואה (n=39)	2.38	0.80	2.64	0.90					
גאווה לאומית	מחקר (n=99)	3.35	0.81	3.39	0.91	0.18	43.19***	0.08		
	השוואה (n=38)	2.42	0.79	2.44	1.03					
ערבות הדדית	מחקר (n=91)	2.90	1.02	3.17	0.88	8.29**	15.57***	0.12		
	השוואה (n=37)	2.32	0.74	2.54	0.96					
זיכרון השואה והנצחתה	מחקר (n=97)	3.67	0.59	3.80	0.74	10.28**	63.90***	1.68		
	השוואה (n=38)	2.79	0.49	3.10	0.76					
גזענות ומניעתה	מחקר (n=102)	3.16	1.03	3.62	1.03	26.30***	11.55**	0.62		
	השוואה (n=38)	2.57	0.79	3.11	1.1					
קדושת החיים	מחקר (n=102)	3.22	0.56	3.51	0.96	8.98**	15.68***	0.02		
	השוואה (n=38)	2.63	0.66	2.90	0.92					

p<.05* p<.01** p<.001***

הממצאים המוצגים בלוח 5 מצביעים על הבדלים מובהקים סטטיסטית בין קבוצת המחקר לקבוצת ההשוואה בכל אחד מהערכים שנבדקו, ואף על הבדלים מובהקים סטטיסטית בין שתי המדידות (לפני ואחרי המסע) ברוב הערכים; זאת פרט להשפעה ההדדית שנמצאה עבור הערך "כבוד וערך חיי אדם", שבה לא נמצאו אינטראקציות מובהקות בין הקבוצה לזמן בערכים השונים.

ב"ערכים אוניברסליים", כגון: חופש, שוויון, סובלנות ומוסר, נמצא אפקט עיקרי מובהק לקבוצה ($F(1,139)=25.49, p<.001, d=0.79$) ואף אפקט עיקרי מובהק לזמן ($F(1,135)=9.38, p<.01, d=0.23$); כלומר קבוצת המחקר תופסת ערכים אלו כמשמעותיים יותר מקבוצת ההשוואה, וכמו כן, הקבוצות תופסות ערכים אלו כמשמעותיים יותר אחרי המסע מאשר לפניו. בניתוחי post-hoc מסוג Scheffe נמצא כי אכן ממוצע קבוצת המחקר היה גבוה במובהק ($p<.05$) ממוצע קבוצת ההשוואה, הן לפני המסע ($M=3.44$, לעומת $M=2.76$, בהתאמה) והן אחרי המסע ($M=3.58$, לעומת $M=3.05$, בהתאמה). אולם הבדל מובהק בין שתי המדידות ($p<.05$) נמצא רק בקבוצת המחקר ($M=3.44$ לפני המסע, לעומת $M=3.58$ אחרי). ממצא זה מצביע על תרומתו של המסע לקבוצת המחקר ועל השפעתו עליה.

ההבדלים בין הקבוצות בערך "ערבות הדדית" נמצאו מובהקים סטטיסטית ($F(1,139)=15.57, p<.001, d=0.68$), וכך גם ההבדלים בין שתי המדידות ($F(1,135)=8.29, p<.01, d=0.27$). אוכלוסיית המחקר תופסת את ערך הערבות ההדדית כמשמעותי יותר מקבוצת ההשוואה, ונוסף על כך, ערך זה נמצא משמעותי יותר לאחר המסע מאשר לפניו. בניתוחי post-hoc מסוג Scheffe נמצא כי אכן ממוצע קבוצת המחקר היה גבוה במובהק ($p<.05$) ממוצע קבוצת ההשוואה, הן לפני המסע ($M=2.90$, לעומת $M=2.32$, בהתאמה) והן אחרי המסע ($M=3.17$, לעומת $M=2.54$, בהתאמה). אולם הבדל מובהק בין שתי המדידות ($p<.05$) נמצא רק בקבוצת המחקר ($M=2.90$ לפני המסע, לעומת $M=3.17$ אחרי). ממצא זה מלמד אף הוא על השפעתו של המסע על קבוצת המחקר.

עבור הערך "זיכרון השואה והנצחתה" התקבל אפקט עיקרי מובהק לקבוצה ($F(1,139)=63.90, p<.001, d=1.16$) ואף אפקט עיקרי מובהק לזמן ($F(1,135)=10.28, p<.01, d=0.26$); כלומר אוכלוסיית המחקר רואה בזיכרון השואה והנצחתה ערך בעל חשיבות רבה יותר מאשר קבוצת ההשוואה, ונוסף על כך, חשיבותו של ערך זה נמצאה גבוהה יותר לאחר המסע מאשר לפניו. בניתוחי post-hoc מסוג Scheffe נמצא כי אכן ממוצע קבוצת המחקר היה גבוה במובהק ($p<.05$) ממוצע קבוצת ההשוואה, הן לפני המסע ($M=3.67$, לעומת $M=2.79$, בהתאמה) והן אחרי המסע ($M=3.80$, לעומת $M=3.10$, בהתאמה); אולם הבדל מובהק בין שתי המדידות ($p<.05$) נמצא רק בקבוצת ההשוואה ($M=2.79$ לפני המסע, לעומת $M=3.10$ אחרי).

ההבדלים בנוגע לחשיבות הערך "גזענות ומניעתה" נמצאו מובהקים, הן בין שתי הקבוצות ($F(1,139)=11.55, p<.01, d=0.56$) והן בין שתי המדידות ($F(1,135)=26.30, p<.001, d=0.88$).

ואכן, $p < .001$, $d = 0.48$). בנייתו post-hoc מסוג Scheffe נמצא כי ממוצע קבוצת המחקר היה גבוה במובהק ($p < .05$) מממוצע קבוצת ההשוואה לפני המסע ($M = 3.16$, לעומת $M = 2.57$, בהתאמה) ואף לאחריו ($M = 3.62$, לעומת $M = 3.11$, בהתאמה); נוסף על כך, הבדל מובהק בין שתי המדידות ($p < .05$) נמצא הן בקבוצת המחקר ($M = 3.16$ לפני המסע, לעומת $M = 3.62$ אחריו) והן בקבוצת ההשוואה ($M = 2.57$ לפני המסע, לעומת $M = 3.11$ אחריו); כלומר קבוצת המחקר תופסת את הערך "גזענות ומניעתה" כחשוב יותר מכפי שתופסת אותו קבוצת ההשוואה, ונוסף על כך, חלה עלייה בחשיבותו של ערך זה לאחר המסע, בשתי הקבוצות.

באופן דומה, נמצאו עבור ערך קדושת החיים אפקטים עיקריים מובהקים לקבוצה ולזמן ($F(1,139) = 15.68$, $p < .001$, $d = 0.77$) וזמן ($F(1,135) = 8.98$, $p < .01$, $d = 0.33$). קבוצת המחקר דיווחה על ערך קדושת החיים כבעל חשיבות גבוהה יותר מכפי שדיווחה עליו קבוצת ההשוואה, וכמו כן, ערך זה נמצא חשוב יותר בעיני הנחקרים לאחר המסע, לעומת חשיבותו עבורם לפני המסע. בנייתו post-hoc מסוג Scheffe נמצא כי ממוצע קבוצת המחקר היה גבוה במובהק ($p < .05$) מממוצע קבוצת ההשוואה, הן לפני המסע ($M = 3.22$, לעומת $M = 2.63$, בהתאמה) והן אחרי המסע ($M = 3.51$, לעומת $M = 2.90$, בהתאמה). אולם הבדל מובהק בין שתי המדידות ($p < .05$) נמצא רק בקבוצת המחקר ($M = 3.22$ לפני המסע, לעומת $M = 3.51$ אחריו); כלומר המסע העלה את חשיבותו של ערך קדושת החיים בעיני קבוצת המחקר.

עצמת חשיבותן של החוויות השונות במסע

לאחר חזרתם מהמסע, חברי הקבוצה הנבדקת התבקשו לדרג את חשיבותן של החוויות השונות שאליהן נחשפו, באמצעות היגדים המסכמים את חוויות המסע לפולין. כדי לבדוק את סדר החשיבות של ההיגדים השונים, ביצענו ניתוח שכיחות באחוזים. הערכים מסודרים בסדר יורד, מהגבוה לנמוך (לוח 6). יש לציין כי שאלון זה מילאה רק הקבוצה הנבדקת, לאחר שחזרה מהמסע.

לוח 6: דירוג היגדים לסיכום המסע: שכיחות (באחוזים)

ההיגד	בעל חשיבות רבה
הביקור במחנות ההשמדה	98.1
הטקסים שנערכו במהלך המסע (כולל טקס הקראת השמות)	98.1
המראות, הריחות והקולות	95.1
נוכחות אנשי העדות ניצולי השואה	95.1
הביקורים בבתי הקברות היהודיים	90.2
הביקורים בבתי כנסת	88.3
המפגש עם חסידי אומות העולם	88.2
שילובם של קטעי תפילה בטקסים	88.2
עצם השהייה בארץ שבה התרחשו האירועים	87.3

ההיגד	בעל חשיבות רבה
הביקורים באתרי התיירות הפולניים (קרקוב, ורשה וכו')	77.4
נוכחותם של החברים לקבוצה	75.5
תפילת יום השישי	75.5
היציאה במסגרת הבית ספרית	70.6
ההמחשות השונות, כגון: תמונות, מפות וקטעי יומן	69.6
השהייה מחוץ לגבולות מדינת ישראל	66.7
המפגש עם בני הנוער הפולנים	50.0

לוח 6 מראה כי "הביקור במחנות ההשמדה", "הטקסים שנערכו במהלך המסע", "המראות, הריחות והקולות" וכן "נוכחותם של אנשי העדות ניצולי השואה" הם ארבעת התחומים המשמעותיים ביותר במסע.

דיון

מטרת מחקר זה הייתה לבחון אם מסע בן שמונה ימים לפולין עשוי להעלות את מידת רכישת הידע בתחום לימודי השואה ולחולל תהליכים רגשיים, חברתיים והתנהגותיים בקרב בני נוער במצבי סיכון, ובאיזו מידה. התוצאות שעלו מתוך שאלוני המחקר שאותם מילאו בני הנוער ואשר הוצגו בפרק הממצאים, מפתיעות באשר לרכישת הידע, לנוכח האפשרות שאכן תהליך זה התחולל בקרב קבוצת המחקר עוד לפני היציאה למסע.

הבדלים במידת הידע של התלמידים לפני המסע ואחריו

הנחת המחקר ביחס לידע התבססה על מחקרם של רומי ולב (2003א), שנערך עם בני נוער נורמטיביים, והצביע על עלייה הדרגתית ברמת הידע בעקבות המסע. רכישת הידע התחילה בשלב ההכנה למסע והתעצמה בעקבות המסע עצמו. במחקר הנוכחי הופתענו כאמור לגלות שרמת הידע הראשוני הייתה גבוהה אצל קבוצת המחקר, וכן שלא הייתה עלייה מובהקת בידע בקבוצת המחקר לאחר המסע.

אפשר לשער בזהירות שהסיבות להבדלים בתהליכי רכישת הידע בין בני נוער במצבי סיכון ובני נוער נורמטיבים קשורים לעובדה שהבחירה לצאת למסע לפולין מאפשרת לנער לפתוח דף חדש. האופי הפתוח והלא מחייב של המסע מעמיק את התחייבות הנער או הנערה הבוחרים להשתתף בו כלפי התכנים וכלפי קבוצת המשתתפים. התהליך שעובר הנער עם עצמו, עם חבריו ועם הצוות המלווה מיד עם ההחלטה להצטרף למסע ממיינת והופכת אותו לחלק מהאוכלוסייה הנבחרת בקרב בני הנוער במצבי סיכון הלומדים באותו בית ספר או באותה מסגרת (כהן, 2007). לפיכך, עצם ההחלטה לצאת למסע לפולין נוטעת בנער מוטיבציה ורצון להוכיח את עצמו בתהליך הלמידה. מצבם הכלכלי של בני נוער אלה הוא בדרך כלל דל (בנאו, 1997), ולפיכך עליהם לעבוד כדי לממן את חלקם בהוצאות; כלומר מלכתחילה הם אינם יכולים להיות פסיביים, ועליהם להתאמץ כדי להשיג את

המטרה. נוסף על כך, המסע לפולין במסגרת בית הספר מזמן להם אינטראקציה חברתית חדשה ומרעננת (חברים למסע, מורים, מדריכים וכו'). בשל הנסיעה אל מחוץ לגבולות הארץ, בית הספר מחויב ליצור קשר עם הבית (כדי לדאוג לאישורי נסיעה, לכרטיסי טיסה וכיוצא באלה). קשר זה מייצר פעמים רבות דו-שיח מעשי וחיובי עם הבית, השונה מהקשר הרגיל של בית הספר עם משפחות לנוער במצבי סיכון, שהוא בדרך כלל על רקע של מצוקה משפחתית או מצוקה כלכלית (או של שתיהן גם יחד) (דורי, 2003). מנתוני המחקר של טאושטיין והרשטיין (2000), עולה כי שותפות בין ההורים והממסד נתפסת כמועילה לילדים, להורים ולחברה. לפיכך, ניתן להניח שהמפגש עם הבית משמש בדרך כלל צעד חיובי ראשון לתהליך כולו.

התלמידים היוצאים למסע משתתפים בשיעורים מיוחדים לקראת הנסיעה. ניתן להניח כי בשלבי הלמידה הראשונים, המערכת (מורים, תלמידים, הורים, מדריכים) מצפה מתלמידים אלה לתפקד באופן סביר כתנאי ללמידה וליציאה למסע. ציפייה זו היא אחד הגורמים המשפיעים להערכתנו על תלמידים בכיתה להתנהג בדרכים הגורמות להרגשה טובה (התעניינות, אכפתיות, קרבה ואינטימיות) ויוצרים פניות רבה יותר לתהליך הלמידה. השיעורים מתאפיינים באווירה פתוחה, שבה גולשת השיחה מהתבנית הפורמלית לחיי הנערים ולנושאי אקטואליה. היחסים בתוך הקבוצה נוטים להתבסס על כבוד הדדי וערכים אוניברסליים, ולא על חשש מנזיפה (כהן, 2007). השבירה הלא שגרתית של הסדר המדרגי, אשר נוצרת על ידי דו-שיח בין המורה והתלמיד ויצירת סמכות לא פורמלית, יוצרת העצמה של התלמידים.

כמו כן, אפשר אולי להסביר את הפער הראשוני בין רמת הידע של קבוצת המשתתפים לקבוצת ההשוואה בכך שקבוצת המחקר היא מלכתחילה קבוצה איכותית יותר, המאגדת את השכבה החזקה של המסגרות השונות של בני נוער במצבי סיכון; כלומר אל תהליך היציאה למסע הצטרפו באופן טבעי תלמידים בעלי מוטיבציה גבוהה יותר, ממרכז הקונצנזוס החברתי של בית הספר.

לשלב ההכנה יש יתרונות נוספים; הוא כולל קבוצות למידה קטנות, המאפשרות סיוע אישי תוך חיזוק כישורי למידה, תכנית לימודים הבנויה ממטרות למידה ממוקדות הנלמדות בטווחי זמן קצרים, ומפגש חברתי שמעלה את תחושת הביטחון העצמי של התלמידים. הלמידה חווייתית עוסקת בנושאים בעלי השלכות לחיים, כגון: התגובות השונות של בני האדם למצבי מצוקה ומשמעותן, המשמעות לכוחו של האדם, המשמעות של מנהיגות, ערכי הנתינה, תפיסת ערכים חומריים בממדים מציאותיים ועוד. חומרי הלימוד בכיתה ובמוסדות להנצחת השואה ("יד ושם", "משואה" וכדומה) מותאמים לבני נוער במצבי סיכון ואינם מתבססים על ידע קודם (אהרונ, 2005). כל אלה מפחיתים התנגדויות ומאפשרים רכישת ידע עוד לפני המסע עצמו.

אירוע היציאה למסע כולו הוא חווייתי, מעצים ומרחיב ידע. למרות ממצאי המחקר שמצמצמים את משמעות המסע בעניין הידע, מההיבטים הנוספים וגם משיחות, עולה שדווקא הנסיעה עצמה נתפסת על ידי קבוצת הנבדקים כמשמעותית ביותר, ולפיכך היא כפי הנראה הגורם המכונן לתהליך כולו. אחת הנערות ציינה: "המסע בעבורי היה חשוב מאוד. הוא הוסיף לי עוד מידע על העבר של העם היהודי. לשמוע על כך ולראות זה לא אותו דבר". עדות נוספת: "לאחר המסע הרגשתי שאני יודעת הרבה מאוד על השואה לעומת מה שידעתי לפני". רצוי לציין כי לאורך כל התהליך, התוכן הלימודי איננו המרכז, כי אם תוצר המתלווה לכלל ההכנות ולמסע עצמו, קרי לחוויה עצמה.

עצמת הביטוי הרגשי כלפי השואה לפני המסע ואחריו

ממצאי המחקר מצביעים על הבדלים מובהקים בעצמת הביטוי הרגשי בקרב קבוצת המחקר אחרי המסע; כלומר בעקבות המסע עצמו התחזקו בקרב המשתתפים תחושות של כוח ותחושות גאווה ותקווה, לצד תחושות אבל ואף חרדה.

מחקר זה מצביע על כך שבני נוער במצבי סיכון שנחשפים לנושא השואה רק באמצעות תכניות טלוויזיה המשודרות אחת לשנה, בדרך כלל ביום השואה, עסוקים בעיקר בבעיות היום יום הפוקדות אותם, ומתקשים להזדהות עם סבלו של העם היהודי ככלל ובתקופת השואה בפרט כמו קבוצת המחקר שהשתתפה במסע. בקבוצת המחקר, החשיפה המרוכזת והבלתי אמצעית לנושא השואה אפשרה לחבריה להביע הזדהות גבוהה יותר והגבירה את רגישותם לכאבם של אחרים. חלק מהתלמידים ביטאו את זווית הראייה הייחודית שהעניק להם המסע ביחס לעצמם: "לפעמים הרגשתי כאב ואפילו מעט פחד, אבל לדעתי ניתן לי יותר ביטחון עצמי", "אחרי שעברתי את המסע למדתי להעריך יותר מה שיש לי ולהגיד תודה שאני במצב כזה". ההתמקדות בעשייה סביב המסע לפולין וההתרחשות בסביבה הטבעית היוו זרז ייחודי לשינוי.

ממצאי המחקר מעידים כי בני נוער במצבי סיכון היוצאים למסע לפולין, מביעים רגשות כלפי השואה בעצמה רבה יותר מבני נוער במצבי סיכון שלא יצאו למסע. בני נוער במצבי סיכון אשר יצאו למסע מדווחים על תחושות גאווה וכוח חזקות יותר לאחר המסע. השינוי בעצמת הביטוי הרגשי לאחר המסע נמצא גם במחקר של לב (1998), בקרב בני נוער נורמטיביים. מחקרים נוספים שמדדו השפעה של תכניות אתגר ומסעות הישרדות בקרב בני נוער במצבי סיכון (רומי וכהן, 2007; Bacon & Kimball, 1989; Berman & Davis-Berman, 1995; Ewert, 1989; Raines, 1985; Reid, 2002; Russell, 2000; Vissel, 2004), דיווחו על תחושות גאווה, מסוגלות ואמונה. גאווה היא תחושת ערך של אדם לעצמו, לתכונותיו, למעשיו ולעתים גם לכל חברי הקבוצה שאליה הוא משתייך ושעמה הוא מזדהה. כוח, במקרה זה, הוא תחושת מסוגלות, פיתוח האמונה של האדם בעצמו וביכולתו, אמונה המבוססת על למידה ועל התמודדות עם מצבים חדשים ובלתי מוכרים.

במצבים אלה אנשים מפתחים מוטיבציה להצליח ולהשיג, וזו משפיעה על רמת התפקוד הקוגניטיבי ועל רמת העצמאות שלהם.

עמדות כלפי יהדות, ישראליות, דת ומדינה וערכים לפני המסע ואחריו

ממצאי המחקר הצביעו על כך שהמסע השפיע על עלייה בתחושות ההזדהות עם ערכי היהדות, נושא השואה, המדינה והישראליות. כמו כן נמצאו הבדלים בין קבוצת המחקר לקבוצת ההשוואה – תחושות ההזדהות עם ערכי היהדות, השואה, המדינה והישראליות של קבוצת המחקר היו גבוהות יותר מאלה של קבוצת ההשוואה.

מחקרים מראים כי בני נוער במצבי סיכון מאופיינים בקשיים ובהיעדר חיבור עם החברה וערכיה, דבר המביא אותם להסתגרות בתוך עצמם ולוויתור על הרצון להשתלבות (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד 2001; להב, 2000; רומי, 2007; Resnick & Burt, 1996). במחקר הזה, ניתן לקבוע כי המסע סייע ליצירת שינוי אצל קבוצת המחקר שהשתתפה במסע. ממצאים אלה נמצאים בהלימה עם ממצאי המחקר שערכה לב (1998) בקרב בני נוער נורמטיבים. נראה כי המסע לפולין מעורר את הרצון של בני נוער במצבי סיכון להיות חלק מהזהות היהודית-ישראלית.

עוד נמצא כי בני נוער במצבי סיכון, בקבוצת המחקר ובקבוצת ההשוואה, ביטאו הזדהות רבה יותר עם ערכים בעקבות המסע ואמצו לעצמם סולם ערכים ונורמות ההולמים את אורח החיים בחברה הדמוקרטית בישראל. ניכר כי העניין האישי שמגלים נערים ונערות במצבי סיכון במסע, מתאפיין ברצון ללמוד, באוריינטציה לשליטה, בסקרנות ובהתמדה במשימות המתבקשות מתוך ההשתתפות במסע. הם מגלים אחריות אישית, עניין, תחושת אתגר ומאמץ להגיע למטרות הנחשבות בעיניהם משמעותיות ובעלות ערך (Shor, 1992). בני נוער במצבי סיכון שלא יצאו למסע עדיין מציגים סולם ערכים מרוחק מסולם הערכים הנורמטיבי של החברה הישראלית. אמנם חלק מהם אינם יוצאים למסע מסיבות אובייקטיביות (כלכליות, משפחתיות ועוד), אך ייתכן כי ההבדלים האלה נובעים גם מהעובדה כי בני נוער במצבי סיכון היוצאים למסע לפולין, מוכנים במודע להיות חלק מהקונצנזוס הישראלי ולהצהיר על עצמם כחלק ממנו, לעומת אלה שאינם יוצאים למסע.

מתוך השאלון הבדק את הנימוקים התומכים במסע לפולין, עולה כי נערים ונערות במצבי סיכון רואים חשיבות רבה מאוד ביציאה למסע, וזאת בשל השליחות שהם חשים כלפי הדורות הבאים ותחושת הכבוד שהם רוחשים כלפי ניצולי השואה. בהמשך, הם תופסים את המסע כהזדמנות לרכוש ידע ולגבש השקפת עולם. לעומת זאת, הם אינם רואים במסע הזדמנות להתחקות אחר שורשי משפחתיהם, וגם אינם רואים בו הזדמנות לטיול משעשע או הזדמנות להכיר את פולין. אחת הנערות שהשתתפו במחקר ציינה: "אני מציעה לכל בני הנוער בישראל לעשות את המסע החשוב הזה".

משאלון סיכום המסע עולה כי נוכחותם של הניצולים ועדויותיהם היו בעלי החשיבות הגבוהה ביותר עבור קבוצת המחקר. ממצא זה נתמך במחקר של רומי ולב (2003) שבו נמצא כי אנשי העדות ממלאים תפקיד חשוב במסע. דור הניצולים חווה חוויות קשות מנשוא, וגם בהגיעם לארץ ישראל נתקלו ביחס מתנכר של החברה. יש מקום להביא לידיעת הניצולים עד כמה חשוב תפקידם זה במסעות ולעודד אותם לדבר יותר, דווקא באוזניהם של בני נוער במצבי סיכון, על תהליך ההשתלבות בחברה הישראלית עם הגעתם לארץ, וכמובן על הקורות אותם בתקופת השואה. ניתן לשער כי בקרב בני הנוער האלו קיימת מידה לא מבוטלת של הזדהות עם מלחמת ההישרדות של הניצולים, לא רק בתקופת השואה, אלא גם עם ראשית ההתמודדות שלהם בארץ, כעולים שהתקשו להתמודד עם היחס המתנכר של החברה הישראלית.

ביקורים במחנות ההשמדה נמצאו גם כן משמעותיים ביותר. אותו סדר חשיבות בדיוק מופיע במחקרם של רומי ולב (2003) על אודות בני נוער נורמטיבים שיצאו למסע לפולין. אחד האירועים שצוין כמשמעותי במיוחד עבור אחת המשלחות היה הפגנה של נאו-נאצים בעיר העתיקה בוורשה. אירוע זה גרם למרבית הנערים לתחושת הזדהות. אחד מהם ציין: "באירוע זה הרגשתי כמו היהודים שהיו בתחילת המלחמה".

סיכום

בני נוער במצבי סיכון אשר בוחרים לצאת למסע לפולין, נחשפים ישירות ובעקיפין לקורות העם היהודי בתקופת השואה. ניכר כי החוויה תורמת להם להבנה רבה יותר של האירועים ויש לה השפעה מסוימת על עיצוב זהותם.

במשך כל המסע נדרשים התלמידים לפעולות שונות, מעבר להקשבה. עליהם לעמוד בזמנים, לסייע בפעולות ארגוניות, ליטול חלק בטקסים ולהיות פעילים ביצירת אווירת המשלחת. ניכר כי העניין האישי שמגלים נערים ונערות במצבי סיכון במסע, איננו מתייחס למערכת תגמולים חיצונית, כמו כסף או פחד מעונש, אלא מתאפיין ברצון ללמוד, באוריינטציה לשליטה, בסקרנות ובהתמדה במשימות הנדרשות. הם מפגינים אחריות אישית, עניין, תחושת אתגר ומאמץ להגיע למטרות הנחשבות בעיניהם למשמעותיות ובעלות ערך. המפגש עם תלמידים חושף היבטים נוספים של המסע, שלא באו לידי ביטוי במילוי השאלונים. תלמידים רבים מצליחים להביא לידי ביטוי כישורים וכישרונות שלא נתגלו במסגרת בית הספר, כמו: ידע כללי, יכולת מנהיגות, חוש התמצאות, חוש הומור, אמפתיה ותמיכה, סיוע ורגישות לזולת. המסגרת הלא פורמלית של המסע מאפשרת למידה וביטוי של התנהגויות חדשות, תוך-אישיות ובין-אישיות, שהן בגדר למידה לחיים. נראה שצריך לבחון כיצד לשלב את סגנונות ההתמודדות שנמצאו יעילים בתהליך המסע לפולין כדי לסייע לבני נוער אלה להמשיך במסע החיים ולהתמודד עם המערכת המוסדית.

מקורות

- אהרונ, ח' (2005). **ספר הפרויקטים. יזמות ופרויקטים בשדה העבודה החינוכית-סוציאלית**. עמותת "אפשר" והשירות לנוער וצעירים במשרד הרווחה. ירושלים: אדוואנס.
- אורון, י' (1993). **זהות יהודית ישראלית: מחקר על יחסם של פרחי-הוראה מכל זרמי החינוך ליהדות בת זמננו ולציונות**. תל אביב: ספריית פועלים.
- אורון, י' (2003). **מכאוב הדעת – סוגיות בהוראת השואה והג'נוסייד**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- בורדייה, פ' (2005). **שאלות בסוציולוגיה**. תל אביב: רסלינג.
- בנאו, מ' (1997). נשירת תלמידים במערכת החינוך – התופעה וההתמודדות. בתוך א' פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן** (עמ' 144–150). תל אביב: רמות.
- בנדר, ש' (1978). בעיות פדגוגיות ודידקטיות בהוראת השואה והמתודיקה ללימוד הנושא בכיתות הגבוהות: הרצאה שהוצגה בסמינר למחנכים ישראלים וגרמנים. בתוך י' אילוני (עורך), **דיאלוג ותוכחה** (עמ' 120–127). תל אביב: עמותת המחנכים למלחמה באנטישמיות וגזענות.
- גירר, ה' ומקליין, פ' (1986). הכשרת מורים והחינוך לדמוקרטיה. בתוך נ' גובר וא' זמרן (עורכים), **להתנסות מחדש בשגרתי בדרכים לא שגרתיות**. ירושלים: המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.
- גרוס, ת' (2000). **השפעת תהליך המסע לפולין במסגרת משרד החינוך על עיבוד השואה. עבודת מוסמך**. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (1999–2000). **שנתון סטטיסטי לישראל**. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- טאוטשטיין, ג' והרשטיין, ה' (2000). פרויקט הורים יודעים. **מניתוק לשילוב**, 10, 77–73.
- כהן, א' (2007). "החוויה הישראלית": חקר מקרה בתרבות הנוער. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמאלי במציאות משתנה** (עמ' 517–541). ירושלים: מאגנס.
- כהן-נבות, מ', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' וריינפלד, ת' (2001). **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער: דוח מחקר**. ירושלים: ג וינט-מכון ברוקדייל.
- כנסת ישראל (1953). **חוק זכויות התלמיד ס"ח התשי"ג**. ירושלים, עמ' 137.
- כפיר, ד' (1997). נוער מנותק. בתוך י' קשת, מ' אריאלי ושי שלסקי (עורכים), **לקסיקון החינוך וההוראה** (עמ' 289–290). תל אביב: רמות.
- לב, מ' (1998). **השפעת מסע בני נוער לפולין על עמדותיהם כלפי השואה בתחום הקוגניטיבי ובתחום הרגשי**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- לב, מ' (2007). מסעות הנוער לפולין: מסע אל זיכרון השואה. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמאלי במציאות משתנה** (עמ' 433–449). ירושלים: מאגנס.

- להב, ח' (1992). **התפתחות הטיפול בנוער מנותק בישראל – תהליכים ותמורות בטיפול בנוער מנותק יהודי, במסגרת מערכת החינוך הבלתי פורמלי בישראל בשנים 1935–1990**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- להב, ח' (1993). **התפתחות השירותים לטיפול בנוער מנותק בישראל בין השנים 1935–1990. מניתוק לשילוב, 5, 6–18**.
- להב, ח' (2000). **נוער בסיכון התופעה בפרספקטיבה. מניתוק לשילוב, 10, 93–102**.
- משרד החינוך, התרבות והספורט (1999). **מסעות בני נוער לפולין ולצ'כיה: "את אחי אנוכי מבקש", בתוך חוזר מנכ"ל מס' 7: חינוך חברתי וחינוך בלתי פורמלי (עמ' 14–17)**. ירושלים.
- סבירסקי, ש' ושוורץ, א' (2005). **זכאות לתעודת בגרות לפי יישוב 2003–2004**. נדלה ב-5 בפברואר, 2006. זמין באתר http://www.adva.org/ivrit/edu_tochen.html
- קרון, נ' (1985). **השפעות דעת הקהל מחד-גיסא ומחקר השואה מאידך-גיסא על תולדות הוראת השואה בבתי הספר הממלכתיים העל-יסודיים ובחינוך הבלתי פורמלי בישראל בין השנים 1981–1948**. עבודת דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- רומי, ש' (2007). **קידום נוער: התפתחות וסוגיות מרכזיות**. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה (עמ' 453–467)**. ירושלים: מאגנס.
- רומי, ש' וכהן, י' (1999). **"מסעות-הישרדות": עקרונות, דרכי יישום והשפעתם על הערכה עצמית ומסוגלות אישית של נוער מנותק בישראל: השתמעויות ליועץ החינוכי. הייעוץ החינוכי, 8, 69–98**.
- רומי, ש' ולב, מ' (2003). **השפעת מסע בני נוער לפולין על עמדותיהם כלפי השואה בתחום הקוגניטיבי ובתחום הרגשי: מחקר ומעקב**. תל אביב: מכון מופ"ת ומכללת בית ברל.
- רומי, ש' ולב, מ' (2003). **ידע, רגשות ועמדות של בני נוער ישראלים כלפי השואה: שינויים בעקבות המסע לפולין. מגמות, מב(2), 219–239**.
- שפירא, א' (1997). **יהודים חדשים, יהודים ישנים**. תל אביב: עם עובד.
- Bacon, S. B., & Kimball, R. (1989). The wilderness challenge model. In R. Lyman, S. Prentice-Dunn & S. Gambel (Eds.), *Residential and inpatient treatment of children and adolescents* (pp. 115–144). New York: Plenum Press.
- Berman, D. S., & Davis-Berman, J. (1995). *Outdoor education and troubled youth*. Charleston: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools (Eric Document Distribution Service No. ED385425).
- Ewer, A. (1989). *Outdoor adventure pursuits: Foundations, models, and theories*. Worthington, OH: Publishing Horizons.
- Kahane, R. (1997). *The origins of postmodern youth: Informal youth movements in a comparative perspective*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Raines, J. T. (1985). *The effect of the adventure activity of rappelling on the palmer sweat and state anxiety of fifth grade pupils under student-centered leadership*. Doctoral dissertation. Indiana university, Bloomington (University of Oregon Microfilm Publicatins No. BF723.A5 155.412).
- Reid, C. (2002). The effects of an adventure education program on perceptions of alienation and personal control among at-risk adolescents. *The Journal of Experiential Education*, 25, 247—254.
- Resnick, G., & Burt, M. R. (1996). Youth at risk: Definitions and implications service delivery. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66(2), 172—188.
- Romi, S. & Lev, M. (2007). Experiential learning of History through youth journeys to Poland: Israeli Jewish youth and the Holocaust. *Research in Education*, 78, 88—102.
- Rosol, M. (2000). Wilderness therapy for youth-at-risk. *Parks and Recreation*, 35(9), 42—49.
- Russell, K. C. (2000). Exploring how the wilderness therapy process relates to outcomes. *The Journal of Experiential Education*, 23, 170—176.
- Russell, K. C., & Hendee, J. C. (1999). Wilderness therapy as an intervention and treatment for adolescents with behavioral problems. In A. E. Watson, G. Aplet & J. C. Hendee (Eds.), *Personal, societal, and ecological values of wilderness: 6th wilderness congress proceedings on research management and allocation* (Vol. II) (pp. 207—217). Ogden, UT: U.S. Department of Agriculture.
- Shor, I. (1992). Critical teaching for social change. in Llonda Schiebinger (Ed.), *Empowering education* (pp. 85—111). Chicago: The University of Chicago Press.
- Vissel, R. (2004). *Effects of wilderness therapy on youth at risk's concept of self and other: A deeper understanding of the journey*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Ph.D., Institute of Transpersonal Psychology, Palo Alto, CA.

האם טקסים בוני חשמעת וכבוד חועילים?*

אליעזר יריב

תקציר

במחקר נבחן האם בבתי הספר שיש בהם תקנון וטקסים בוני משמעת וכבוד (מסדר, עמידה כשהמנהל נכנס) יש בעיות משמעת פחותות מאשר בבתי ספר שטקסים אלה אינם קיימים בהם. במדגם שיטתי כלל-ארצי, 127 מנהלי בתי ספר השיבו על שאלונים שפותחו במיוחד למחקר זה ונשלחו בדואר. מרביתם (93%) ציינו שבבית ספרם יש תקנון שעודכן בשנה שבה נערך המחקר (50%), בשנה שקדמה לה (36%) או בשנתיים שלפני כן (7%). רק 7% ציינו שבבית ספרם לא נכתב תקנון. לא נמצא כל הבדל ברמת המשמעת בין בתי ספר שמנהלים תקנון לאלה שאינם מנהלים אותו, וגם לא בקשר למועד העדכון. מסדר בוקר מתקיים באופן סדיר בכמחצית מבתי הספר (45%) ובאופן חלקי ב-9% מהם. נמצא שבבתי הספר שעורכים מסדר מפעם לפעם, רמת המשמעת גבוהה יותר מאשר באלה שעורכים מסדר בקביעות או שאינם עורכים אותו כלל. חובת עמידה כאשר המנהל נכנס לכיתה מתקיימת בשליש מבתי הספר, רובם דתיים. גם קיום טקס זה או היעדרו אינם משפיעים על רמת המשמעת. הממצאים נדונים על פי גישת הפדגוגיה הביקורתית ותאוריית השכפול של בורדייה (Bourdieu, 1977).

מילות מפתח: משמעת, תאוריית השכפול, בתי ספר, תקנון, מסדר

רקע

רמת המשמעת הנמוכה בבתי הספר ובעיות התנהגות של תלמידים נמנים עם הגורמים העיקריים שמשבשים את תפקודם של בתי הספר בישראל ובמדינות אחרות. התופעה הבווערת הזו אינה חדשה, והיא עולה מפעם לפעם לסדר היום הציבורי. הוקמו ועדות רבות והתארגנו פורומים שונים לטיפול בבעיה, הוצעו תכניות רבות וחדשות לנושא, אך לא הייתה התייחסות לנהלים וטקסים הנערכים דרך שגרה בבית הספר. המחקר הנוכחי בוחן טקסים שניתן להגדירם כ"בוני משמעת וכבוד". הכוונה לפעולות שמהותן קשורה בכך שהתלמידים נדרשים לתת כבוד למורים ולציית לסמכות סגל בית הספר. שאלת המחקר היא, האם בבתי ספר שנערכים בהם טקסים כאלה, התנהגות התלמידים ממושמעת יותר מזו

* המחבר מודה למכון "מופת" על מימון המחקר וליסמין שוורץ על העיבוד הסטטיסטי.

שקיימת בבתי ספר שטקסים אלו אינם נהוגים בהם? האם תקנון, מסדרי בוקר וקימה כשמנהל נכנס לכיתה אכן מעודדים התנהגות מאורגנת וצייתנית יותר של התלמידים? המחקר הנוכחי השלים אפוא את החסר ובדק, האם נהלים כה ותיקים ומושרשים אכן משרתים את המטרה שלשמה הם נועדו.

טקסים בבית הספר

מהותו של טקס בהתנהגות אישית או בהתנהגות חברתית מאורגנת בעלות אופי סמלי. לפעולות ומחוות אלה מבנה וסדר קבועים, והן יוצרות חוויה אנושית ייחודית, השונה ממצבים רגילים אחרים (טרנר, 2004). טקסים נערכים לרוב בהקשר של אירועים מחזוריים (כגון לידה, חתונה, חג דתי, התחלה או סיום של עונות בטבע) או בנסיבות מיוחדות (כגון מחלה ומוות). טקסים קיימים בכל חברה, והם מעוגנים בתרבות ובפוליטיקה שלה. לא ניתן להבין את מהותם ותכליתם של טקסים, אם לא מתחשבים בהקשר שבו הם נערכים (McLaren, 1993).

בבית הספר נערכים טקסים רבים – טקסים לציון של חג דתי או לאומי (כגון ראש השנה ויום העצמאות), מפקד בוקר, שירת ההמנון, חלוקת תעודות, תפילת ברכת המזון ועוד. מקצת החוקרים שבחנו טקסים בית ספריים הלכו בעקבות התאוריה המבנית-תפקודית של דורקהיים (Durkheim, 1954), שלפיה מטרת הטקסים היא לגבש וללכד את באי בית הספר ולחזק את תחושת הזהות המשותפת. חוקרים אחרים תמכו בתאוריית השכפול (reproduction theory) של בורדייה (Bourdieu, 1977). בורדייה, הוגה ביקורתי, בדק את המנגנונים החברתיים שבאמצעותם "משכפלים" בעלי השררה את כוחם וממשיכים לשלוט בנתינים ולפקח עליהם, כדי שימשיכו להתנהג לפי הקודים שהם התוו. תאוריית השכפול עוסקת אפוא במכניזם של הדיכוי והכפייה, זה שממחיש לצעירים את הערכים החשובים באותה תרבות, כגון: דייקנות, סדר, ניקיון וכיוצא באלה. ברוח זו, התכנים שבית הספר מלמד, אמות המידה להתנהגות, דרכי אכיפתן, העידוד לתלמידים ההולכים בתלם וענישת אלה שחורגים ממנו מסייעים לשמר את הסדר המעמדי הקיים. במישור הארגוני, מספר ניכר של בתי ספר פרטיים וייחודיים מהווים מסלול עוקף למערכת הציבורית ומאפשרים לילדים מהמעמד הבינוני-גבוה לרכוש ביתר קלות "הון תרבותי" וכרטיס כניסה למועדון הנכון. המורים הם אפוא סוכני חֶבְרוֹת, שמעבירים את הערכים של האליטה במטרה ליצור "אזרחים מהוגנים ועובדים מסורים" (או לסלק את אלה שאינם הולכים בתלם, לרוב מבני קבוצות השוליים). מטרת הטקסים, שבורדייה בוודאי היה מאפיין אותם כפעולות סמליות וחסרות תכלית שלעולם אינן מתרחשות מחוץ למתחם הסגור של בית הספר, הוא לייצג את הסדר הקיים ולכפות על צעירים לקבל סדר זה כמובן מאליה. בדומה לספורט, בתי הספר "מורשים" לקבוע את הנורמות הנוגעות להשתתפות ולהפעיל בפקודת בתי משפט סמכות משמעתית (הדחות, עונשים) שנועדה לגרום לכיבוד הכללים הספציפיים שהם מכריזים עליהם" (בורדייה, 2005, עמ' 168).

חוקרים אחדים דנו בתפקיד של הטקסים בבית הספר. איליץ' (Illich, 1970) וקפרר (Kapferer, 1981) טוענים שלטקסי בית הספר יש תפקיד "פוליטי", הם בעלי נופך מסתורי, ומטרתם לעורר תמיכה של התלמידים בהגמוניה ובתרבות של בית הספר ולהזדהות עמן. גרקה (Gehrke, 1979) סבורה שהטקסים מייצגים את תכנית הלימודים הסמויה, זו שמחברת את התלמידים אל תוך הסדר החברתי הקיים. לדוגמה, מורים נעזרים במחוות ובהערות כדי להקנות לתלמידיהם את הנורמה של התנהגות "מהוגנת" ושקטה (Giroux & Purpel, 1983; Martin, 1998). המורים דורשים מהתלמידים להכניס את החולצה למכנסיים, להימנע מריצה במסדרונות, להצביע כדי לבקש רשות דיבור וכיוצא באלה. עוד מדגישה גרקה שלטקסים תפקיד מרגיע, מצמצם סכסוכים ומגביר הרמוניה בין התלמידים. המחקר הנוכחי בודק את תאוריית השכפול בתחום הטקסים שמעודדים צייתנות לסמכות ומשמעת.

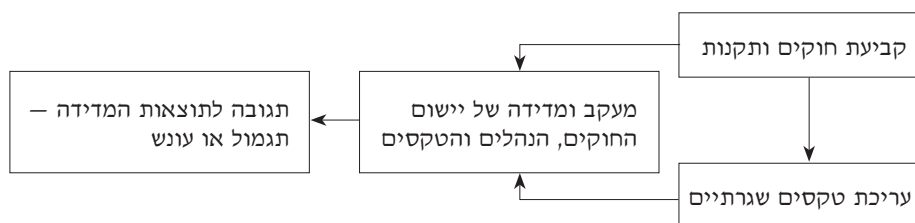
המשמעת בבית הספר

משמעת היא קבלת מרות, חובת הציות לסדר ולנוהג הקבועים. הפרת משמעת משמעותה חוסר קבלת מרות המורה. לדעת יריב (1999), מדובר במושג יחסי, כלומר לא התנהגותו של התלמיד היא שתקבע אם תיחשב להפרעה, אלא הדרך שבה המורה מגדיר אותה ומתייחס אליה. לא תמיד סמכות המורים וניסיונם ללמד ולחנך מתקבלים מתוך שיתוף פעולה, ולעתים הם נאלצים לאכוף את דעתם בכוח. בספרו "משמעת ועונש", בחן מישל פוקו (Foucault, 1977) את היווצרותם של בתי סוהר, תוך ניסיון להבין כיצד השימוש בכוח מעצב התנהגות אזרחית וכיצד החברה משליטה את דעתה על נתיניה. התכונות המאפיינות את בתי הסוהר הן הפיקוח המתמיד המופעל על האסירים, איסוף המידע המתמיד על אודותיהם, הערכתם, אבחונם, מיונם וחלוקתם לקטגוריות, מבלי שהאסירים ידעו ויבינו מה תוכן של פעולות אלה. הפעולות האלה נועדו להשגת משמעת ולטיפוח צייתנות לנורמות שנקבעו. אותן פעולות מופעלות לא רק כלפי מי שמפרים את החוק, אלא גם כלפי "הנתין הצייתי", הפרט החשוף להרגלים, כללים, פקודות; "הסמכות מופעלת עליו וסביבו ללא הרף ועליו לתת לה לפעול עליו באופן אוטומטי" (Foucault, 1977, p.125). על פי פוקו, אבחון המתמיד של האזרח וקטלוגו נעשים על ידי כל מוסדות החברה, החל מגן הילדים ובתי הספר, דרך הצבא והמרפאות וכלה במקומות העבודה. הכוח להערכה ולשפיטה אינו מופקד עוד בידי שופטים בלבד, אלא גם בידי "מורים-שופטים, פסיכיאטרים-שופטים ופקידים-שופטים", והמידע שנאסף על אודות הפרט מקנה כוח להשיג מידע נוסף. הפעלת כוח משמעת זה אינה מוגבלת למבצעי פשעים בלבד. כפיית המשמעת נתבעת מכל מי שסוטה מהכלל או שאינו נוהג על פי הנורמות שנכפו.

ברוח דבריו של פוקו, ניתן להמשיג, בהקשר החינוכי, את הפעולות המערכתיות הגלויות שבית הספר מקיים כדי להשיג משמעת: (א) קביעת כללים ונורמות להתנהגות התלמידים, למשל באמצעות תקנון; (ב) ניהול שגרת פעולות מוכוונות סדר, כגון קיום מערכת שעות לימודים וכן טקסים, כגון מסדר בוקר. הטקסים

השגרתיים והנהלים האלה נקבעים בחלקם על פי התקנון, למשל ההנחיה למנוע איחורים מתורגמת לטקס של הקראת רשימת תלמידים בתחילת השיעור; (ג) מעקב אחר יישום הכללים שבתקנון ומידת הציות לטקסים ולנוהלי השגרה שמתקיימים בבית הספר. נוסף על כך נאסף מידע על התלמידים, למשל באמצעות מבחנים, תעודות מעבר, אבחונים פסיכולוגיים, ישיבות ציונים וכיוצא באלה. שיטות הערכה אלה נועדו (בין השאר) לדרבן את התלמידים להגיע להישגים גבוהים ולהזהיר אותם מפני התנהגות לא מותאמת; (ד) בעקבות המידע שנאסף, התלמיד מתוגמל על צייתנות, למשל בקבלת ציון גבוה יותר על התנהגות, ונענש על סטייה מכללי ההתנהגות, כגון השעיה בשל התנהגות אלימה. המחקר הנוכחי מתמקד בהשפעה שיש לפעולות המערכתיות שנועדו מלכתחילה להסדיר את התנהגות התלמידים (והמורים) – ראשית, לתקנון כמערכת של כללים, ושנית, לשני טקסים "בוני משמעת" – מסדר בוקר וקימת התלמידים כשהמנהל נכנס לכיתה.

תרשים 1: תהליך הקניית ערכים והתנהגות צייתנית



טקסים בוני משמעת וכבוד בבית הספר

נבחרו שני טקסים המעודדים צייתנות, כבוד ומשמעת – מסדר בוקר וקימה כאשר המנהל או המנהלת נכנסים לכיתה. המהות הטקסית עולה מההתנהגות הסמלית, המאורגנת והמבנה הקבוע. בשני הטקסים, המנהל – דמות הסמכות – עומד במרכז, והתלמידים מבצעים פעולות המסמלות מתן כבוד (קימה, הקשבה דרוכה). מסדר הבוקר הוא התאספות משותפת קצרה, שבה מניפים את הדגל, המנהל נושא דברים ומוסר הודעות, הכול שרים את ההמנון ומתפזרים. טקס מורכב יותר מתקיים לצורך חגיגה או ציון אירוע מיוחד. טקס כזה נסב בתכניו על החג או האירוע המיוחד, והוא כולל לרוב גם שירה, ריקודים והצגות, שתלמידי בית הספר עורכים בהדרכת המורים. הקימה כאשר המנהל נכנס לכיתה נועדה להסב את תשומת לב התלמידים לכניסתו של "האיש החשוב" (כמו בבית המשפט) ולשמור על כבודו. בשני הטקסים מדובר ב"מערכות להקניית צייתנות" (deference systems), שבהן יחסים של מדרג נשמרים באמצעות הבעת כבוד כלפי הזולת (deference) וגם בהצגת ה"עצמי" של האדם בדרך שמסייעת לו לשמור על התדמית הרצויה (demeanor), כזו שמתואמת לסטטוס של הזולת (Goffman, 1967). טרנר (Turner, 1988) טוען שבחברה המודרנית, סמלים קבועים של מעמד

טושטשו ונעלמו, במיוחד ביחסים לא פורמליים. משום כך גוברת חשיבותם של נימוסים לשמירת כבודו של הזולת. לדעת בראון ולווינסון (Brown & Levinson, 1987), נימוסים הם תנאי בסיסי לסדר חברתי ולשיתוף פעולה. עם זאת, ביחסי עבודה ויחסי שוק וגם בבתי ספר, נשמרים יחסים מדרגיים. מסדרי בוקר וקימה עם כניסת המנהל שכיחים בבתי ספר רבים ברחבי העולם.

תקנון

תקנון הוא מערכת כללים המגדירה את יחסי המורים–תלמידים, את חובות התלמידים, את זכויותיהם, את תחומי האחריות שלהם ואת הכבוד שהם נותנים ומקבלים. התקנון גם מגדיר את היחס לרכוש וללוחות זמנים, ואפילו אילו אזרחים התלמידים אמורים לצמוח. תקנון בית הספר איננו טקס במובן המקובל של המילה, אף שבעריכתו ושימורו יש מרכיבים טקסיים, כגון: האשרור שלו, החתימה של התלמידים על טופס התקנון וההתחייבות לפעול בהתאם לכלליו. כמו בטקסים בוני משמעת, גם התקנון לא רק מגדיר כיצד להתנהג, אלא מסמן את אלה שחורגים מהדרישות. כמו הטקסים, גם התקנון מבוסס על ערכים תרבותיים ואידאולוגיה, ובו "כמה סוכנים חברתיים מגדירים את התנהגותם של אחרים כבעייתית על רקע של שיקולים מוסריים, ערכיים ותרבותיים" (Hunt, 1999, p. 9). כדי לבחון את מהותו של התקנון, נחוץ להבחין בין תקנון המבוסס על ערכים נאו-ליברליים לזה המבוסס על סמכות ושליטה; תקנון המבוסס על ערכים נאו-ליברליים מעודד התפתחות של עצמאות אישית, התייחסות לילד כאל אדם אוטונומי, אחראי ובעל חופש בחירה. על פי גישה זו, כללי התנהגות ולבוש נועדו לכך שהתלמידים יפנימו את הנדרש מהם וכן לעיצוב זהותם כאזרחים בוגרים ואחראים (Raby, 2005). בניגוד להם, תקנונים שפונים אל הילד מתוקף סמכות ושליטה, מנצלים את הכוח הלגיטימי שעומד לרשותם כדי לכפות אותו ביחסי שליט–נשלט (Kelly, 2003). למעשה קיים ניגוד אידאולוגי בין שתי הגישות, ולפעמים הקונפליקט הוא גלוי. הגישה הנאו-ליברלית מאמינה בהפנמה ופיקוח עצמי, אבל בתי ספר רבים מאמינים בחשיבות הענישה והפעלת כוח כסמל לשליטה ופיקוח חיצוני. הענישה מציגה לעין כול הבחנה בין התלמידים "הטובים" לבין "הרעים". נדמה שבתו ספר משנים בהדרגה את הגישה שהציבה במרכז את זכויות הילד אל עבר החובות שנדרשות ממנו, תוך שילוב בין שני הדברים והדגשת החובות האזרחיות (Harris, 2004). בהקשר הישראלי, חוקרים לא מעטים הסבו את תשומת הלב לחשיבות הגדרת כללים ואכיפתם, תוך צמצום מסוים של מתן זכויות יתר לילדים (מייזלס, 1998; עומר, 2002; פרנק, 2004). יש הסבורים שרק השילוב של שתי הגישות מסוגל להביא לתוצאות טובות בנושא המשמעת (Hannah-Moffat, 2000).

המחקר על אודות תקנונים ומשמעת מתמקד כיום בשני תחומים עיקריים: הקשורים לאקלים בית הספר: הראשון בודק יישום מדיניות של אפס סובלנות; השני בוחן את כללי הלבוש בבית הספר והאם על התלמידים לבוא בתלבושת

אחידה. שני האמצעים האלה מוצגים לעתים קרובות כאמצעים המיועדים להגביר את הביטחון האישי ולמנוע אלימות (Bodine, 2003; Casella, 2003; Sughrue, 2003). כמה מחקרים נערכו לבחון את השפעתה של התלבושת האחידה על המשמעת, על הציונים ועל הביטחון האישי, והממצאים היו מעורבים (Shannon, 1996; Stanley, 2003; McCall, 2003). בחקר מקרים של בתי ספר תיכוניים בארצות הברית התברר, שנוהלי ההתנהגות והלבוש משמשים את הסגל כדי "להיפטר" מתלמידים שנתפסו כבעייתיים, של שחורים, היספנים ובעלי רקע משפחתי סוציו-אקונומי נמוך (Bowditch, 1993; Leblanc, 1999; Lynch, 1989).

ניתוח סעיפים של תקנונים משמש כאמצעי לאבחן את הערכים שהם מייצגים. שתי עבודות הצביעו על כך שהתקנון משמש לא רק לסימון התלמידים החריגים, אלא גם ככלי המבהיר מהי האזרחות הנאותה ואילו התנהגויות על התלמידים לאמץ כדי להפוך לאזרחים טובים ולעובדים מסורים (Lewis, 1999; Raby, 2005). מתברר שהתלמידים רואים את סעיפי התקנון באופן שונה מאלה שהתקינו אותם; התלמידים שמקומם החברתי בשוליים (במיוחד שחורים) תופסים את סעיפיו כמפלים יותר מאשר התלמידים המצליחים (הלבנים), אלה שנוהגים להשתתף בפעילויות בית הספר (MacDonell & Martin, 1986; Ruck & Wortley, 2002).

בחינת סעיפי התקנון מציירת את דמותו של התלמיד כאדם צעיר שעיצבו טרם הושלם, איש הנתון בסיכון והזקוק להדרכה – עמדה הנותנת לאחרים עליו לגיטימציה לחוקק תקנות הקשורות אליו ולאכוף אותן. התקנון, על פי הגדרה שנונה, מציין שזכויות ילדים מנוסחות באופן שלילי כהגנה מפני ניצול ופגיעה, במקום להשתמש במושגים של העצמה וצמיחה (Devine, 2002, p. 316). כתוצאה מכך, החינוך נעשה באמצעות שליטה ופיקוח שהילדים אינם שותפים לעיצובם הכללי.

תקנונים וטקסים במערכת החינוך בישראל

החינוך הממלכתי החילוני בישראל הצטיין מאז ומעולם בגישה משפחתית יותר, בהשוואה למקובל בארצות אירופה; כלומר ברוב בתי ספר אין נהוגה תלבושת אחידה, והתלמידים פונים למורים בשם הפרטי ולא בתואר "המורה". גם השיעורים מתנהלים באווירה פתוחה, ורשות הדיבור מתבקשת בנפנוף ידיים או נלקחת בהתפרצויות. גם הקשר בין המורים לתלמידים (וגם בין התלמידים להוריהם) היה ועודנו בדרך כלל חם ובלתי אמצעי (אלמוג, 2004, עמ' 179). במיוחד בלטה בגישה הליברלית מערכת החינוך של התנועה הקיבוצית, ששמה דגש על יחסי שוויון. עם זאת, היחס לנושא המשמעת עבר שינויים ניכרים מאז קום המדינה. כאשר נוסדה מערכת החינוך הממלכתית, הצטרפו אליה מורים רבים שעלו מארצות אירופה. מורים אלה הביאו עמם תפיסת חינוך שמרנית, ששמה דגש על סמכותיות וביורוקרטיה. רבים מהמורים הנהיגו בכיתותיהם משטר

קפדני של סדר, משמעת ונימוסים והטילו מורא על תלמידיהם. בשנות השבעים של המאה העשרים החל זרם החינוך הממלכתי ליישם במשורה ובזהירות כמה מהעקרונות הליברליים שהיו נהוגים בחינוך הקיבוצי. האווירה בכיתות נעשתה פורמלית פחות ומושתתת על גישה אישית, בבתי הספר שולבו יועצות חינוכיות, החלו ניסיונות להוראה בקבוצות קטנות, והמשמעת התרככה. אלמוג (2004) מציין שמגמה זו הולכת ומתרחבת. על מערכת החינוך בישראל השתלטה למעשה בעשור האחרון תפיסה נאו-ליברלית, והמיומנויות הפסיכולוגיות והקוגניטיביות בהוראה תופסות בחשיבותן את המיומנויות והאידאולוגיות הישנות (חינוך או החדרת ערכים).

מעט מחקרים נערכו לתיעוד פרקטיקות של משמעת וסדר בבתי הספר בישראל. התקנונים מבוססים על הנחיות המנהל הכללי של משרד החינוך ועל עדכונים שנוספים עם השנים. קלקין פישמן (1996) ערכה ניתוח תוכן ל-52 תקנונים ומצאה כי הם מדגישים את קבלת הדין והזדהות עם תפקיד התלמיד הצייתן. בכך מטפחים תקנונים אלה, לדבריה, רכיבים של ניכור, במקום השתתפות אזרחית פעילה. למרות הגישה המנוכרת, מרבית המורים והתלמידים שהיא ראינה (N=2074) רואים בתקנון אמצעי שאין לוותר עליו, כדי לנהל את בית הספר וכדי להבטיח למידה תקינה. באשר למסדרים, אבידן, למפרט ועמית (2005) מביאים תיאור אתנוגרפי חושפני ונוקב של טקס פתיחת שנת הלימודים וקבלת התלמידים החדשים לכיתה א':

בשמונה בבוקר הושיבו את התלמידים במגרש הספורט, על גבי המרצפות שכבר הספיקו לאגור מעט מקרני השמש והורו להם את מקומם לפי הכיתות ולפי סימני הגיר שעל המרצפות. הגדולים ידעו את מקומם מן השנים הקודמות, אך הקטנים התרוצצו בחוסר מנוחה, גם בגלל הבהלה שאחזה בהם וגם מפני שלא הכירו עדיין את חבריהם לכיתה. ולא הועיל שהמנהלת דחקה בהם שימצאו את מקומם והפצירה שיואלו לשבת כדי שניתן יהיה להתחיל, קודם בנימה רכה ובאורך רוח, אחר כך בתחנונים ולבסוף בצעקות שכוונו אל אוזניהן של המורות שהחלו צועקות, חלקן כדי לסייע ואחרות בשל מורא המנהלת שנפל עליהן. לא הועילו גם היללות שבקעו מתוך הרמקול שהונח על הבמה הנמוכה, עד שמה שנתכוון לעורר רושם של חגיגות נתגלגל למן אנדרלמוסיה (אבידן ועמיתים, 2005, עמ' 25).

אותו טקס פתיחת השנה מתרחש בבית ספר בשכונת מצוקה. החוקרים תולים את מהותו, בין השאר, בהתנהגות פוליטית שמשרתת את ההיגיון הכוחני של המוסד. לדעתם, המסדר נועד לצרוב בתודעת התלמידים למן הרגע הראשון את ההכרה בדבר נחיתותם העקרונית במערכת מדרגית. ההיגיון המערכתי מוליד טקס מנוכר ומשעמם, שבו הילדים לומדים למן היום הראשון עד כמה הם, קולם וצורכיהם אינם נחשבים. לעומת אותו תיאור כאוטי, פורמן (1994) מתארת התנהגות למופת של ילדי הגן וכיתה א' שבהם צפתה, בטקסים לאומיים (כגון יום הזיכרון ויום

העצמאות). לדעתה, טקסים אלה נועדו לגבש מוטיבים לאומיים משותפים במדינת מהגרים, שתושביה הגיעו מכל קצות העולם, ולטפח ערכים של הסתגלות לכלל וכניעה לדרישות הקבוצה.

שאלות המחקר

למחקר הנוכחי שתי שאלות:

א. עד כמה פעולות של עריכת תקנון, מסדר וקימה כשמנהל נכנס לכיתה שכיחות בבתי הספר בישראל? מה מאפיין את בתי ספר שמשתמשים בהן?

ב. האם בבתי ספר שבהם נהוגות אותן פעולות מוכוונות סדר, יש בעיות משמעת מעטות יותר מאשר בבתי ספר שלא מתקיימים בהם אותם נהלים?

לשאלות האלה חשיבות תאורטית – האם אותם טקסים מהווים הפגנת כוח גרדא, או שיש להם תועלת מוכחת? במישור המעשי, התוצאות עשויות להמחיש באיזו מידה ההשקעה בעריכת הפעולות האלה משתלמת. מובן שהמשמעת בבית הספר מושפעת מגורמים רבים, והמחקר הנוכחי אינו מתיימר להתוות דרך לשיפור הנושא הזה בבית הספר. מאחר שהנושא כמעט ולא נחקר בארץ ובחו"ל, אין נבחנות השערות מוקדמות, זולת ההנחה הכללית שבבתי ספר שמקיימים טקסים יש בעיות משמעת מעטות יותר.

שיטה

מדגם

דגימת בתי הספר הייתה שיטתית, כלל-ארצית, והעלתה כל בית ספר רביעי מתוך רשימת בתי הספר המופיעה במדריך הטלפון של "בזק". נכללו כל סוגי בתי הספר (עיוניים, מקצועיים, ישיבות וכדומה). לא נכללו בתי ספר של החינוך המיוחד. על השאלון השיבו 127 מנהלי בתי ספר, מהם 69.6% נשים. כמחצית המנהלים (54.5%) היו גילאי 40–50 והשאר – צעירים יותר, עד גיל 40 (12.7%), או מבוגרים יותר – מעל גיל 50 (32.2%). שליש מהם היו בעלי ותק מועט בניהול (עד 5 שנים), שליש בעלי ותק בינוני (5–20 שנים) ושלש בעלי ותק רב (מעל 20 שנה). רובם (69.7%) ניהלו בתי ספר יסודיים, ומיעוטם ניהלו חטיבות ביניים (17.9%) ובתי ספר תיכוניים (12.5%). מבין המנהלים, 81.6% השתייכו למגזר היהודי, מתוכם רובם היו מנהלי בתי ספר ממלכתיים (60.5%), ומיעוטם – מנהלי בתי ספר ממלכתיים דתיים (14.9%) וחרדיים (6.1%). כל השאר ניהלו בתי ספר במגזר הערבי – מוסלמים (10.5%), דרוזים (4.4%) ונוצרים (3.5%). המנהלים התבקשו לציין את היחס בין בנים לבנות בבית ספרם (כמשתנה מתערב). ברוב בתי הספר (80.2%) היה שוויון, בקירוב, בין בנים לבנות, במקצת בתי ספר (8.1%) היה רוב לבנים, ובאחרים (11.7%) – רוב לבנות. כנראה מדובר בישיבות ובאולפנות.

כלי

לצורך המחקר פותח שאלון אנונימי למילוי עצמי. השאלון מורכב מארבעה חלקים: (א) פרטי בית הספר – סוג בית הספר (יסודי/חטיבת ביניים/תיכון), מגזר, לפי קריטריון מספר המשיבים במדגם (יהודי/מוסלמי/דרוזי/נוצרי), גודל בית ספר (עד 200 תלמידים/עד 400 תלמידים/עד 600 תלמידים/עד 800 תלמידים/יותר), מצב סוציו-אקונומי של התלמידים (נמוך/בינוני-נמוך/בינוני/בינוני-גבוה/גבוה); (ב) פרטי המנהל, כולל שאלה על האופן שבו הוא מגדיר את גישתו למשמעת (קשוחה/מתחשבת-גמישה/רכה); (ג) החלק המרכזי: רשימה של 25 היגדים על סוגי בעיות משמעת (כגון "אי-השתתפות במהלך השיעור"). הנשאלים התבקשו לציין עד כמה בעיות המשמעת הנ"ל שכיחות בבית הספר. השכיחות נמדדה בעזרת סולם ליקרט בן חמש דרגות: 1 – "נדיר"; 2 – "לעיתים רחוקות"; 3 – "לפעמים"; 4 – "לעיתים קרובות"; 5 – "בכל שיעור"; (ד) שאלות הנוגעות לקיומן של פעולות שנועדו לשפר את המשמעת בבית הספר: האם יש בבית הספר תקנון (כן/לא), ומתי הוא שונה (לאחרונה [השנה/בשנה שעברה])/לפני 2–4 שנים/לא שונה; האם בבית הספר מתקיים מסדר בוקר (באופן קבוע [מדי בוקר/מדי שבוע])/לעיתים קרובות/לעיתים רחוקות/אף פעם; האם נהוג שהתלמידים עומדים כשהמנהל נכנס לכיתה (תמיד/לפעמים/אף פעם).

ניתוח הממצאים התבצע בשני שלבים. בשלב הראשון נבחנו שכיחות הטקסים בוני המשמעת בבתי הספר (תקנון, מסדר וקימה עם כניסת המנהל) וכמו כן – מידת התכיפות שבה מקיימים בתי הספר את הטקסים הללו. לאחר מכן נבחנו מאפייני בית הספר שבהם מתקיימים הטקסים בוני המשמעת (באמצעות מבחן χ^2). בשלב השני נבחן ההבדל ברמת התנהגויות חוסר המשמעת בין בתי הספר, על פי תדירות קיום טקסים בוני משמעת, הקשר בין קיומם ותדירותם של הטקסים בוני המשמעת לבין רמת המשמעת בבית הספר ואופי בעיות המשמעת. ניתוח זה התבצע באמצעות ניתוח שונות חד-משתני (univariate analysis of variance) ומבחני T. כמו כן נבחן ההבדל בשכיחותן של כל אחת מהתנהגויות חוסר המשמעת בכל בית ספר (כל אחד מ-25 ההיגדים בנפרד), כמו גם ממוצען הכולל.

תהליך

לאחר קבלת אישור מרשות המחקר של מכון מופ"ת ואישור של לשכת המדען הראשי של משרד החינוך,¹ נערכה על פי סקירת הספרות (Little & Infantino, 2005; Romi & Freund, 1999) רשימה ראשונית של פריטים, ונבנה השאלון. חמישה מנהלים התבקשו למלא אותו ולהעיר על איכות השאלות. לאחר שגובשה הגרסה הסופית, נשלחו השאלונים האנונימיים ל-600 בתי ספר. שיעור ההיענות היה 27%, שיעור היענות סביר לסוג כזה של סקרים, הגם שבהקשר הנוכחי הוא

1 מכון מופ"ת הוא בית ספר למחקר ולפיתוח תכניות לימודים וסגלי הוראה העוסקים בהכשרת מורים.

מחליש מאוד את תוקפם של הממצאים. זאת בעיקר משום שלא ברור מה מאפיין את בתי הספר של המנהלים הרבים שלא ענו.

תוצאות

המחקר בחן תחילה כל אחד מהטקסים בוני המשמעת בנפרד, ואחר מכן – את השילוב בין קיומם של טקסים אחדים בכל בית ספר. באשר למהימנות השאלון – נמצא שכל המשתתפים קשורים זה לזה ברמה גבוהה מאוד ($\alpha=.9482$).

תקנון

מהמחקר עלה כי ב-93% מבתי הספר שנדגמו היה תקנון, מחצית מבתי הספר ערכו בו שינויים בשנת המחקר (תשס"ז) ו-36% עדכנו אותו שנה קודם לכן (תשס"ו). ל-8% מבתי הספר היה תקנון, אך הוא לא עודכן מעל שנתיים, ול-7% לא היה כלל תקנון. משום שהתקנון הוא כה נפוץ, לא נמצאו מאפיינים מיוחדים (כגון גודל בית הספר, מגזר) אשר הבדילו בין בתי ספר שמקיימים אותו או שאינם עושים זאת. **לא נמצא קשר בין קיומו של תקנון בבית הספר לבין רמת המשמעת וכמות בעיות המשמעת בבית הספר.** מהמחקר עולה כי קיים דמיון בין מאפייני בעיות המשמעת בבתי ספר בעלי תקנון ובין אלו של בתי ספר חסרי תקנון. כמו כן, לא נמצא קשר בין מועד עדכון התקנון לרמת וסוג בעיות המשמעת.

מסדרים

מחצית המנהלים ציינו שבבית ספרם נערכים מסדרים. לרוב הם נערכו בשעות הבוקר ברחבה המרכזית של המבנה. רוב המסדרים נערכו באופן קבוע (45%), מדי יום או אחת לשבוע. מיעוטם של המנהלים קיימו את המסדרים על פי הצורך (9%). כל השאר (56%) דיווחו כי אינם נוהגים לערוך מסדרים. השוואת מאפייני בתי הספר שמנהליהם ערכו מסדרים מעלה תמונה מגוונת: מהמחקר עולה כי מסדרים התקיימו בבתי ספר יסודיים יותר מאשר בבתי ספר על-יסודיים ($\chi^2(2)=14.92, p<0.005$); מסדרים נערכו יותר אצל מנהלים מהמגזר הערבי: אצל הנוצרים – 100%, המוסלמים – 100% והדרוזים – 80%; במגזר היהודי, רק כמחצית מהמנהלים דיווחו שמתקיים אצלם מסדר באופן קבוע או לפעמים ($\chi^2(6)=33.82, p<0.001$). מאפיין נוסף קשור לסטטוס הסוציו-אקונומי של בתי הספר. מנהלים רבים יותר של מוסדות המשרתים אוכלוסייה מהמעמד הנמוך (77%) והבינוני-נמוך (65%) דיווחו כי נערכים בבית ספרם מסדרים, לעומת מנהלי בתי ספר המשרתים אוכלוסייה מהמעמד הבינוני (45%) והבינוני-גבוה (46%) ($\chi^2(6)=12.85, p<0.05$). לסיום, מהמדגם עלה כי מנהלים גברים ערכו מסדרים רבים יותר (72%) מאשר מנהלות (47%) ($\chi^2(2)=7.27, p<0.05$). בבדיקה נוספת שנערכה באמצעות מבחנים רבי-משתנים (multivariate tests) ו-ANOVA, כדי לבחון האם ישנם משתנים מתערבים, נמצאה השפעה מובהקת של משתנה של בית

ספר היסודי. בכל השאר אכן אין מובהקות רב-משתנית, כולל בין קיומו של מסדר בבית הספר למשתני חוסר המשמעת.

האם בבתי ספר שערכו מסדרים בעקביות היו בעיות משמעת פחותות מאשר באלה שקיימו מסדרים מפעם לפעם או שכלל לא קיימו מסדרים? לכאורה זה אמור היה להיות סדר הדברים, אבל הממצאים לא הסתדרו בכיוון הצפוי: נמצא שבבתי ספר שבהם נהגו לערוך מסדר בקביעות ובבתי ספר שכלל לא ערכו מסדרים (ממוצע של 2.4 ו-2.45, בהתאמה) היו בעיות משמעת רבות יותר מאשר בבתי ספר שערכו מסדרים רק לפעמים (ממוצע של 1.9). הממצאים האלה הם על גבול המובהקות ($F(2,108)=2.82, p=0.064$). באופן ספציפי יותר, חמישה מאפיינים נמצאו בעלי הבדלים מובהקים באותו כיוון – אי-הקשבה בשיעור ($F(2,109)=3.72, p=0.027$), שפה גסה וקללות ($F(2,107)=3.46, p=0.035$), ויכוחים עם המורים ($F(2,111)=3.24, p=0.043$), היעדרויות לא מוצדקות מהלימודים ($F(2,112)=3.66, p=0.029$) והיעדרויות משיעורים ($F(2,113)=4.89, p=0.013$).

קימה כשהמנהל נכנס לכיתה

מהמחקר עלה כי כשליש מהמנהלים דיווחו שבבית ספרם התלמידים קמים תמיד כאשר הם נכנסים לכיתה. מעט מנהלים דיווחו כי התלמידים קמים לפעמים (6.6%), ורובם דיווחו כי התלמידים אינם קמים כלל (60.4%). מתברר כי הטקס הזה אופייני לקבוצה אחת במערכת החינוך בישראל – למגזר הדתי ($\chi^2(15)=36.75, p<0.005$), הן החרדי (100%) והן הממלכתי דתי (72%). לעומתם, רק 29% מהמנהלים בבתי הספר הממלכתיים דיווחו שהתלמידים קמים כשהם נכנסים, ומעט יותר מכך – בבתי ספר מוסלמיים (30%) ודרוזים (40%). השיעור הנמוך ביותר הוא בבתי ספר נוצריים (25%). **לא נמצאו הבדלים של ממש ברמת המשמעת בין בתי ספר שבהם התלמידים קמו בעת כניסת המנהל לכיתה, לבין אלה שהמנהל הזה לא התקיים בהם.**

ההשפעה ההדדית

במטרה לבחון את ההשפעה ההדדית של הטקסים בוני המשמעת, נערכה השוואה בין רמת המשמעת ומאפייני הפרות המשמעת, על פי מספר הטקסים אשר נוהגים לערוך בבתי הספר. קידוד בתי הספר על פי מידת הטקסים בוני המשמעת הנהוגים בהם נערך באופן הבא: **מסדר** – בתי ספר שהשיבו כי הם מקיימים מסדר באופן קבוע או מדי פעם, קודדו כבתי ספר המקיימים מסדר (לעומת בתי ספר אשר ענו כי אינם מקיימים מסדר); **קימה עם כניסת המנהל** – בתי ספר שהשיבו שהתלמידים נוהגים לקום עם כניסת המנהל לכיתה תמיד או לעתים קרובות, קודדו כבתי ספר שבהם המנהל מקובל (לעומת בתי ספר אשר השיבו כי בהם נוהגים התלמידים לקום לעתים רחוקות או כלל לא); **תקנון** – בתי ספר קודדו כבעלי תקנון, אם השיבו כי קיים בבית הספר תקנון אשר עודכן לפחות פעם אחת בארבע השנים האחרונות.

כל השאר, גם אלה שהתקיים אצלם תקנון שלא עודכן בשנים האחרונות, קודדו כחסרי תקנון. מקצת הצירופים שכיחים יותר מאחרים. לאחר חלוקת בתי הספר לשמונה הקבוצות, על פי המידה שבה הם מקיימים את הטקסים (לוח 1), חושבה רמת המשמעת בכל בית ספר. זאת על פי ממוצע דיווח המנהלים על מידת שכיחות כל אחד מ-25 פעולות הפרת המשמעת שנבדקו (טווח של 1–5).

לוח 1: הקשר בין עריכת טקסים ובעיות המשמעת (N=127)

לא מתקיים כל טקס	רק תקנון	רק מסדר	רק קימה למנהל	תקנון וקימה	תקנון ומסדר	מסדר וקימה	כל שלושת הטקסים
מספר בתי הספר	6	44	5	3	12	32	16
ממוצע וסטיית תקן	2.23 (0.42)	2.57 (0.69)	2.16 (0.68)	2.46 (0.93)	2.21 (0.53)	2.36 (0.76)	2.06 (0.52)

הממצאים מצביעים על חוסר שיטתיות, כלומר תוספת טקסים לכשעצמה אינה משנה את התמונה, אבל צירוף של כל שלושת הטקסים יחדיו אכן מצביע על הרמה הנמוכה ביותר של בעיות, ומסדר בלבד קרוב אליו מאוד בערכיו.

דיון

מרבית המחקר האנתרופולוגי בוחן טקסים באמצעות שיטת מחקר איכותנית-פרשנית (ראו טרנר, 2004). המחקר הנוכחי בחר במסלול ייחודי של שימוש במתודולוגיה כמותית, תוך התייחסות לתועלת האפשרית שהטקסים האלה מביאים. המחקר מניח שלהיבטים כמותיים עשויה להיות משמעות חברתית-תרבותית. הוא גם מניח שהתועלת בטקסים בוני משמעת וכבוד אמורה להיות הפחתה בכמות בעיות המשמעת שמתרחשות בבית הספר. נתייחס לשני היבטים שעולים מן הממצאים: הראשון הוא הנסיבות האפשריות שמולידות את הטקסים, והשני עוסק בממצא על חוסר התועלת לכאורה של הטקסים.

מבין הטקסים הרבים שנוהגים בבתי ספר נבחרו שניים, אשר מהותם היא עידוד להתנהגות צייתנית ומתן כבוד. טקסים משותפים אלה אינם שוליים בחיי התלמידים והמורים – הם נערכים מדי יום בבתי ספר רבים בישראל. קימה כשמנהל נכנס לכיתה מתקיימת בשליש מהמוסדות שנדגמו, מסדר מתקיים במחצית מהם. התקנונים קיימים כמעט בכל בתי הספר שהשתתפו במחקר, ושיעור זה אינו מפתיע, בהתחשב בכך שעריכת תקנון נכללת בהנחיות המנהל הכללי של משרד החינוך למנהלי בתי הספר. עצם קיומם של הטקסים מצביע אולי על זרם חברתי-חינוכי המקדש מסורת שמחזקת את ערך הסדר החברתי הקיים. מהותם של טקסים הוא במבנה הקבוע ובמחזוריות. ואכן גם הטקסים בוני המשמעת

נערכים לרוב באופן סדיר. רק מיעוט קטן של המנהלים ציין שפעולות אלה נערכות "לפעמים" – רק 9% מהמנהלים ציינו שאינם עורכים מסדר באופן קבוע, ורק 6% מהמנהלים ציינו כי כשהם נכנסים, התלמידים קמים רק לפעמים. גם התקנונים זוכים לחידוש ואשרור כמעט מדי שנה.

חקורות צמיחת הטקסים

הממצאים מצביעים על כך שלכל טקס יש מאפיינים שונים שעודדו את צמיחתו. מסדר הבוקר מצטייר כפעילות שמאפיינת בתי ספר יסודיים יותר מאשר תיכוניים ובתי ספר שמשותפים תלמידים מהמעמד הנמוך והמעמד הבינוני-נמוך יותר מאשר בתי ספר מהמעמד הבינוני-גבוה. הטקסים נערכים אצל מנהלים גברים יותר מאשר אצל מנהלות, ואצל מנהלי בתי ספר במגזר הערבי יותר מאשר אצל עמיתיהם במגזר היהודי. המסדר, בתור התנהגות קולקטיבית שמעצימה את מעמדו של המנהל כנושא דגל ואת קהל התלמידים והמורים כמונהגים פסיביים, מצטייר כסממן של גישה פטרנליסטית. המנהל או המנהלת מסמלים את דמות "ההורה הגדול", נציג המעמד השליט, האיש שמייצג את הערכים המרכזיים ואת המדרג במלוא עצמתם. במסדר הם עומדים על במה מוגבהת, ופונים אל התלמידים הצעירים, חסרי הכוח, אשר באים ממשפחות מהמעמד הנמוך והבינוני. המנהלים נושאים את דברם (לעתים קרובות באמצעות רמקול), לרוב בעוד התלמידים יושבים על כיסאות או על הרצפה, והמורות מעליהם, משגיחות על התנהגותם (פורמן, 1994). אין מתקיים במהלך המסדר כל דיון או דו-שיח. ייתכן, כפי שסבורים אבידן, למפרט ועמית (2005), שהטקס משרת את ההיגיון הכוחני של המוסד, המבקש להנחיל לתלמידים את נחיתותם בתוך מערכת מדרגית.

הקימה מזוהה בעיקר עם מנהלים של בתי ספר ממלכתיים-דתיים וחרדיים. מדובר בטקס המשקף ערכים שמרניים ומסורת חינוכית הנותנת כבוד למורה, למנהל ולרב. לדוגמה, בבתי ספר חרדיים שבהם הבנים מתחילים ללמוד כבר בגיל שלוש, הילדים קמים תמיד כשהמורה נכנס. מאידך גיסא, התקנון צומח ומשגשג בהקשר שונה. על פי ממצאי המחקר, התקנון נפוץ מאוד בבתי הספר בישראל, והשיעור הגבוה דומה כנראה לזה הקיים בארצות אחרות. למשל בקנדה נמצא בשני מחוזות, כי במחצית מבתי הספר עד שלושה רבעים מהם נהוג תקנון (Raby, 2005). זאת ועוד: השיעור הגבוה של המנהלים שדיווחו שעדכנו בשנת המחקר או בשנה הקודמת לה את התקנון, מצביע על כך שזהו כלי זמין שהמורים והתלמידים עוסקים בו כמעט מדי שנה. היותו כה נפוץ ושכיח הופך אותו לאמצעי תקני "חוצה גבולות": הוא מתאים לא רק בחינוך היסודי (כמו המסדר), לא רק עבור מגזר אחד (דתיים – קימה; ערבים – מסדר), לא רק בבתי ספר המשרתים מעמד מסוים (מעמד נמוך – מסדר). מדובר באמצעי "טכני", ביורוקרטי באופיו ובתהליך הפקתו, אשר מסדיר את היחסים בין באי בית הספר. המסר שהתקנון מעביר הוא כי בית הספר הוא ארגון בעל מאפיינים דומים לאלה שהתלמידים יפגשו בבגרותם, כאזרחים וכעובדים (קלקין פישמן, 1996).

התועלת שבטקסים

הממצא המרכזי במחקר זה, למעט חריג אחד, הוא שרמת המשמעת בבתי ספר שנערכים בהם אותם טקסים אינה גבוהה מזו שקיימת בבתי ספר שאינם נוקטים את אותן פעולות. מדוע הטקסים "אינם עובדים?" הסבר אחד מתקשר עם ממצאיה של פורמן (1994) על אודות הפיצול בערכים הקבוצתיים והפרטניים של בתי הספר. הצייתנות הנדרשת בטקסים נובעת מהדגש שקיים בהם להנחיל את הערכים הלאומיים. בהקשר הקבוצתי, הערכים הללו נלמדים, והם זוכים למידה סבירה של צייתנות. מאידך גיסא, בחיי היום יום, בייחוד במגעים בין הילד לזולתו, מתרחשים תהליכים הפוכים: הגננות והמורים מטפחים אדם דעתן ומשחרר בהתנהגותו. נראה שבהמשך תהליך החברות, הילדים לומדים להתאים התנהגויות על פי מישורי פעולה: בפעולות קבוצתיות הם נעשים צייתנים וכנועים, ואילו במישור הבין-אישי הם ספונטניים, משוחררים, ואף תוקפנים. המחקר הנוכחי מדד בעיקר את תפיסת ההתנהגות הפרטנית, שאינה מושפעת כנראה מעריכת הטקסים. להיעדר התועלת נמצא חריג אחד; מתוך תשובות המנהלים עולה, שבבתי ספר שעורכים את מסדרי הבוקר באופן לא סדיר, על פי הצורך, רמת המשמעת טובה מזו שקיימת בבתי ספר המקיימים את הטקס באופן קבוע או שאינם עורכים אותו כלל. ייתכן שאותם מנהלים הם בעלי רפרטואר רחב יותר של אמצעים חינוכיים וכושר טוב יותר להתאים בגמישות את האמצעים החינוכיים לסיטואציה המידית שבה שרויים המורים והתלמידים (כך שעבורם המסדר והטקס הם שני אמצעים מני רבים, והם מופעלים בהתאם לנסיבות), אך השערה זו דורשת בדיקה.

ובכן, אם פעולות אלה אינן משפרות את רמת המשמעת, מדוע משתמשים בהן? ייתכן שהנחת המוצא של המחקר שגויה, כלומר שהתקנון, המסדר והקימה לא נועדו מלכתחילה לשפר את בעיות המשמעת. תכליתן, בהנחה שלכל טקס יש תכלית, גלויה או סמויה, נמצאת במקום אחר. למשל, במקום **ערך תפקודי**, כלומר שיפור המשמעת כדי לאפשר ניהול שקט ומסודר של השיעורים, יש לטקסים **ערך הצהרתי**, ומטרתם אינה יצירת שינוי התנהגותי, אלא השפעה תודעתית – להפגין כוח, להמחיש את עצמת הממסד, להציג את הסדר החברתי והערכים שהוא מגלם; לדוגמה, כללי מתן כבוד (deference) המתבטאים בקימת התלמידים, מסמלים את הערך של מתן כבוד. למעשה, במישור התפקודי, לא רק שטקס זה אינו תורם למטרתו העיקרית של בית הספר – הוראה, הוא אפילו פוגם בה. כל כניסה של המנהל משבשת לזמן-מה את מהלך השיעור, מחייבת את התלמידים לעבור ממצב של הקשבה דרוכה לקימה והפניית הקשב מהמורה אל המנהל. הטקס משבש גם את עבודת המורה, שחייב גם הוא להתייחס למנהל במאור פנים וכבוד. גם מסדר הבוקר גוזל לא מעט מזמנם של התלמידים והמורים. בהיותו טקס חד-גוני באופיו, הוא כמעט אינו מלמד דברים חדשים, ותרומתו הארגונית מוטלת בספק. למפרט (2008), בעקבות גישת הפדגוגיה הביקורתית של בורדייה (Bourdieu, 1977), מסביר שתפקידם של הטקסים מייצג את ההיגיון החברתי בדמוקרטיה

התעשייתית הנאו-קפיטליסטית. היגיון זה קובע שתפקידה העיקרי של מערכת החינוך הציבורית הוא לשמר, לחזק ולשעתק פערים מעמדיים. הטקסים, כאקט כוחני, מרגילים חברת ילדים, שפרטיה יהפכו בדרך כלל בבגרותם להיות שוליים בחברה, לחיות בהווה מנוכרת וחסרת תכלית אישית. הטקסים, כללי הדיבור, המבנה הפיזי של בית הספר ופעולות רבות אחרות הכרוכות במשמעת (יריב, 2006), מאמנים את הילדים לוותר על שאיפותיהם, להבליג על כאבם, על בדידותם ועל דיכויים ולהשלים עם היותם חסרי ערך חברתי. העדות לתזה הזו במחקר הנוכחי היא במיעוט המסדרים וטקסי הקימה בפני המנהל בבתי ספר השוכנים באזורים מבוססים.

סיכום

האם ניתן לקיים משמעת סבירה בבית הספר גם ללא הטקסים שהוזכרו לעיל? כותב שורות אלה למד בבית ספר קיבוצי בשנות החמישים והשישים של המאה העשרים. לא היה נהוג בו אף אחד מהטקסים שדנו בהם, ובכל זאת רמת המשמעת הייתה טובה למדי, היחסים בין המורים לתלמידים היו פתוחים ושוויוניים, ודרכם של המורים להפיץ את הערכים ולהתמודד עם הסטייה הייתה פורמלית פחות ובין-אישית יותר. הערכים שהשתקפו באותה מערכת יחסים היו ליברליים יותר מאלה שניתן למצוא כיום בבתי ספר עירוניים בישראל. אין זה סביר שהאקלים החברתי בישראל ישיב אליו את הערכים והמסורת שאפיינו את החינוך הקיבוצי של המאה העשרים, והטקסים בוני המשמעת ימשיכו להתקיים. עם זאת, נחוצה חשיבה מחודשת על אודות מהות הטקסים, מטרתם והתועלת שהם מביאים. במיוחד כדאי לשקול, האם וכיצד לשלב טקסים באופן גמיש, כך שישארו מסר סמלי, ויצליחו, כפי שנמצא במחקר זה, לעורר שינוי בהתנהגות התלמידים. נחוץ מחקר נוסף שיבסס את הממצאים הנוכחיים, וגם ייבחן אותם מזוויות נוספות.

מקורות

- אבידן, ג', למפרט, ח' ועמית, ג' (2005). **הקול השותק, מבט אחר על ילדים בבית הספר**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אלמוג, ע' (2004). **פרידה משרוליק: שינוי ערכים באליטה הישראלית**. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- בורדייה, פ' (2005). **שאלות בסוציולוגיה**. תל אביב: רסלינג.
- טרנר, ו' (2004). **התהליך הטקסי, מבנה ואנטי מבנה**. תל אביב: רסלינג.
- יריב, א' (1999). **שקט בכיתה, בבקשה! אבן יהודה: רכס**.
- יריב, א' (2006). **הקשיבו להם. הד החינוך, פ, 36–39**.
- למפרט, ח' (2008). **חינוך אמפתי כביקורת הניאו-קפיטליזם**. תל אביב: רסלינג.
- מייזלס, ע' (1998). זכותו של הילד ששימו לו גבולות. **הייעוץ החינוכי, 7, 87–102**.
- עומר, ח' (2002). הורים ומורים: הברית ההכרחית. פנים: כתב עת לתרבות, **חברה וחינוך, 19, 26–35**.

- פורמן, מ' (1994). **ילדות כמרקחה**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פרנק, א' (2004). לקראת המורה במרכז. **קשר עין: יריחון ארגון המורים העל-יסודיים**, 20, 135.
- קלקין פישמן, ד' (1996). האם בתי הספר מחנכים להשתתפות אזרחית? **מגמות, לח**(1), 91–74.
- Bodine, A. (2003). School uniforms and discourses on childhood. *Childhood*, 10(1), 43–63.
- Bourdieu, P. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bowditch, C. (1993). Getting rid of troublemakers: High school disciplinary procedure and the production of dropouts. *Social Problems*, 40(4), 493–509.
- Brown, P., & Levinson, S. E. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Casella, R. (2003). Zero tolerance policy in schools: Rationale, consequences, and alternatives. *Teachers College Record*, 105(5), 872–892.
- Devine, D. (2002). Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school. *Childhood*, 9, 303–320.
- Durkheim, E. (1954). *The elementary forms of religious life*. Glencoe, IL: Free Press.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The Birth of the prison*. New York: Pantheon.
- Gehrke, N. J. (1979). Rituals of the hidden curriculum. In K. Yamamoto (Ed.), *Children in time and space* (pp. 103–127). New York: Teachers College Press.
- Giroux, H., & Purpel, D. (1983). *The hidden curriculum and moral education*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York: Doubleday.
- Hannah-Moffat, K. (2000). Prisons that empower: Neo-liberal governance in Canadian women's prisons. *British Journal of Criminology*, 40(3), 10–31.
- Harris, A. (2004). *Future girl: Young women in the twenty-first century*. New York: Routledge.
- Hunt, A. (1999). *Governing morals: A social history of moral regulation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Illich, I. (1970). Schooling: The ritual of process. *New York Review of Books*, 15, 20–26.
- Kapferer, J. L. (1981). Socialization and the symbolic order of the school. *Anthropology and Educational Quarterly*, 12(4), 258–274.

- Kelly, P. (2003). Growing up as risky business? Risks, surveillance and the institutionalized mistrust of youth. *Journal of Youth Studies*, 6(2), 165—180.
- Leblanc, L. (1999). *Pretty in punk: Gender resistance in a boy subculture*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Lewis, R. (1999). Preparing students for democratic citizenship: Codes of conduct in Victoria's schools of the future. *Educational Research and Evaluation*, 5(1), 41—61.
- Little, E., & Infantino, J. (2005). Students' perceptions of classroom behavior problems and the effectiveness of different disciplinary methods. *Educational Psychology*, 25(5), 491—508.
- Lynch, K. (1989). *The hidden curriculum: Reproduction in education: A reappraisal*. London: Palmer Press.
- MacDonell, A. J., & Martin, W. B. (1986). Student orientations to school rules. *The Alberta Journal of Educational Research*, 32(1), 51—65.
- Martin, K. A. (1998). Becoming a gendered body: Practices for preschool. *American Sociological Review*, 63, 494—511.
- McLaren, P. (1993). *Schooling as a ritual performance: Towards a political economy of educational symbols and gestures* (2nd ed.). London: Routledge.
- Raby, R. (2005). Polite, well-dressed and on time: Secondary school conduct codes and the production of docile citizens. *The Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 42(1), 71—92.
- Romi, S., & Fruend, M. (1999). Teachers', students' and parents' attitudes toward disruptive behavior problems in high school: A case study. *Educational Psychology*, 19(1), 53—71.
- Ruck, M. D., & Worthley, S. (2002). Racial and ethnic minority high school students' perceptions of school disciplinary practices: A look at some Canadian findings. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(3), 185—195.
- Shannon, M. M., & McCall, D. S. (2003). Zero tolerance policies in context: A preliminary investigation to identify actions to improve school discipline and school safety. Prepared for the Canadian Association of Principals. Available at www.schoolfile.com/safehealthyschools/whatsnew/
- Stanley, S. M. (1996). School uniforms and safety. *Education and Urban Society*, 28(4), 424—435.
- Sughrue, J. A. (2003). Zero tolerance for children: Two wrongs do not make a right. *Educational Administration Quarterly*, 39(2), 238—258.
- Turner, B. S. (1988). Individualism, capitalism and the dominant culture: A note on the debate. *Australian and New Zealand Journal of Sociology*, 24, 47—64.

למידה מהצלחות בטיפול באמצעות הבעה ויצירה

עדנה ניסימוב-נחום, ציונה פרנקל וישראל סייקס

תקציר

מאמר זה מציג דרך לניתוח מקרים מתחום הטיפול באמצעות הבעה ויצירה, בעזרת המתודה "למידה מהצלחות" (סייקס, 2006; סייקס, רוזנפלד ווייס, 2006), כפי שהועברה במהלך השתלמות עם קבוצת מטפלים המועסקים במערכת החינוך.¹ תהליך הלמידה יוצג בשני מישורים עיקריים: הראשון כולל תובנות על האופנים שבהם ניתן להעשיר את הידע הקיים באמצעות בחינת דרכי עבודה יעילות. הממצא המעניין הראה כי הצלחה בטיפול, לפי תיאורי המטפלים, נחוותה במיוחד במצבים של היחלצות ממבוי סתום. התמודדות זו אופיינה ברוב המקרים על ידי נקיטת גישה אקטיבית על ידי המטפלים ושימוש בהתערבויות שהיו יוצאות דופן עבורם. המישור השני, המתייחס להשפעת התהליך על העצמת המטפלים, כולל שני פנים; בפן האישי, כל מטפל קיבל עידוד והכוונה לזהות, לחקור ולהפיץ את המהלכים שהביאו להצלחות בטיפול, ואילו בפן הקבוצתי, המטפלים נחשפו להתערבויות רבות שהניבו הצלחות בטיפולים באמצעות הבעה ויצירה. אנו רואים את יישום המתודה "למידה מהצלחות" כמפרה וכמשלים את ההתפתחות המקצועית המתרחשת בעבודת הדרכה שיטתית מתמשכת.

מילות מפתח: למידה מהצלחות, טיפול באמצעות הבעה ויצירה, התערבויות בטיפול, הדרכה

מבוא

מאמר זה מציג דרך לניתוח מקרים מתחום הטיפול באמצעות הבעה ויצירה, בעזרת המתודה "למידה מהצלחות" (סייקס, 2006; סייקס, רוזנפלד ווייס, 2006). הטיפול באמצעות הבעה ויצירה מסתייע באמנויות השונות ליצירת מרחב שבו מתרחשים שני תהליכים, השזורים זה בזה. התהליך הראשון מתמקד בהבעה של המטופל, המאפשרת נגישות לרבדים לא מודעים בעולמו הפנימי. התהליך השני מתייחס לקשר הבין-אישי המתפתח ונרקם בין המטפל והמטופל, קשר הכולל העברה ועיבוד של התנסויות העבר של המטופל, והשלכתן למערכת היחסים שלו עם המטפל. הביטוי היצירתי, החושף את עושרה ועצמתה של החוויה הרגשית,

1 הטיפול באמצעות הבעה ויצירה הוא שם כולל למקצועות הטיפול באמצעות אמנות, מוזיקה, תנועה, ביבוליותרפיה, דרמה ופסיכודרמה.

יחד עם ההתבוננות המשותפת על היצירה והעיבוד המילולי, מניבים את השילוב הייחודי בין החלקים הקוגניטיביים והרגשיים של המטופל, לצורך עשיית שינוי בחייו (דאלי, 1995).

הטיפול באמצעות הבעה ויצירה מתבסס על התאוריות הפסיכולוגיות הקיימות, ולכל תחום – אמנות, מוזיקה, תנועה, ביבולותרפיה, דרמהתרפיה ופסיכודרמה – יש שפה יצירתית הייחודית לו. "במהלך הטיפול נעשה ניסיון להעז ולשלוח אלומת אור לפינות הסתרים שבנפש, במוח ובגוף, ולפרוש את סיפור החיים. שימוש בחומרי יצירה כמו קו, כתם, קול, צליל, תנועה ומילה – מאפשר למטופל לתת ביטוי למוכר ולידוע, כמו גם לחבוי וללא-מודע" (אור ואמיר, 2005, עמ' 9).

הניסיון להיעזר במתודה "למידה מהצלחות" יושם במסגרת השתלמות עם קבוצת מטפלים באמצעות הבעה ויצירה, שהנחו המחברים. זאת, במקביל להדרכה שוטפת, במסגרת משרד החינוך, שנתנו שתיים ממחברי המאמר לכלל המשתתפים. במהלך ההשתלמות, כל מטפל הוזמן להציג טיפול שהסתיים בהצלחה, לפי דעתו. על השאלה: "מהי הצלחה בטיפול?" התקיים דיון פורה, שחלקו יוצג בהמשך. כמו כן, נערך ניתוח שיטתי של מהלך הטיפול באמצעות המתודה "למידה מהצלחות". בסוף ההשתלמות, נערך דיון קבוצתי, שבמסגרתו המשתתפים נתנו משוב על תהליך הלמידה.

שלוש סיבות עיקריות הניעו אותנו לפתח השתלמות זו. הראשונה קשורה להתפתחות מקצועות הטיפול באמצעות הבעה ויצירה. אלו החלו להתפתח בארצות הברית ובאנגליה לפני כשבעים שנה (Hogen, 2001) ולאחר מכן גם בישראל (חזות, 1998). במהלך השנים פורסמה ספרות מקצועית מגוונת, שממנה ניתן ללמוד על הפוטנציאל של העיסוק ביצירה, על תחומי השונים, כמרחב שבו מתקיים דיאלוג של המטופל עם עולמו הפנימי. נושאים נוספים מתמקדים באופנים שבהם ההבעה היצירתית משמשת בסיס רחב גם ליצירת קשר משמעותי בין המטופל לבין המטפל והקבוצה או בין המטופל לבין אחד מהם (אור ואמיר, 2005; דאלי, ריפקינד וטרי, 1998; Waller, 2006). כיוון שמרבית המטפלים עובדים עם אוכלוסייה מגוונת, ספרים רבים עוסקים בהתאמת הכלים המקצועיים למאפיינים הייחודיים של האוכלוסיות השונות (בניסטר, 2006; סטיין-סאפרן, 2004; ריילי, 2008). עם זאת, מתברר כי חסרה ספרות הדנה במציאת הקשרים בין מהלכים טיפוליים מיוחדים לבין תוצאות הטיפול (Kaplan, 2001; Reynolds, Nabors & Quinlan, 2000). לפיכך חשבנו שחקר הקשרים בין התערבויות טיפוליות לבין הצלחה בטיפול עשוי לתרום להתפתחותם המקצועית של המטפלים באמצעות הבעה ויצירה.

הסיבה השנייה נובעת מההכרה שהמטפלים באמצעות הבעה ויצירה עובדים באופן פרטני ובאופן קבוצתי, במסגרות שונות (במערכות החינוך, הבריאות והשיקום וכן במוסדות פרטיים), עם כל הגילאים (ילדים, מתבגרים ומבוגרים) ועם אוכלוסיות הסובלות מלקויות ובעיות שונות (פיגור, אוטיזם, ליקויי למידה,

בעיות התנהגות, בעיות רגשיות ובעיות נפשיות). מגוון זה אמנם מעיד על התועלת הרבה של השימוש ביצירה והבעה בטיפול ועל ההכרה המתפשטת והולכת בתרומה של אופנות טיפוליות זו בקרב אוכלוסיות שונות (Bush, 1997; Case & Dalley, 1990; Malchiodi, 2002), אולם הטיפול באוכלוסייה כה הטרוגנית, דורש מן המטפלים לפתח התערבויות ודרכי עבודה יצירתיות. הם צוברים ידע ייחודי רב, אך רובו נשאר סמוי ואינו נגיש להם או למטפלים אחרים. לפיכך, חשבנו שקיים צורך לסייע למטפלים להתבונן על עבודתם, לנתח את התערבויותיהם ולהמשיג את מהלך הטיפול, כדי להפוך את הידע המקצועי המצטבר מסמוי לגלוי (Schon, 1983) ולאפשר את הפצתו בקרב קבוצה גדולה של עמיתים.

הסיבה השלישית לפיתוח ההשתלמות נובעת מתפקידנו כמדריכות של מטפלים באמצעות הבעה ויצירה. אחת הדרכים המקובלות להתייעצות במקצועות בריאות הנפש היא הדרכה שוטפת על העבודה הטיפולית. דאלי (Dalley, 2007) מדגישה כי ההדרכה בטיפול באמצעות אמנות היא הכלי המרכזי בלימוד הפרקטיקה הטיפולית. היא תורמת רבות להכשרתם ולהתפתחותם של המטפלים, והיא המאפשרת את הלמידה האמתית של המקצוע. ירושלמי (2000) מוסיף כי מסגרת ההדרכה מאפשרת למודרכים להעלות מקרים שבהם נתקלו בקשיים, ותפקידו של המדריך לסייע להם במציאת פתרונות למצבים מורכבים, על ידי הבהרות, הסברים תאורטיים ודיון בדינמיקה של הקשר הטיפולי. ירושלמי (1991) גם מעלה את הצורך בטיפול העצמאות ותחושת היכולת של המודרכים. בעבודת ההדרכה השוטפת שלנו מצאנו כי מרבית המטפלים שואפים להשתמש במסגרת ההדרכה להעלאת קשיים, ולכן ניתן מקום מועט ללמידה ולהפצה של ידע שנרכש מחקר רטרופקטיבי של טיפולים שהסתיימו בהצלחה. זאת, אף שבספרות המקצועית ההפך הוא הנכון: רוב המאמרים עוסקים במקרים שהצליחו, ואילו מאמרים מעטים מאוד מציגים טיפולים שהסתיימו בכישלון. לכן, רצינו לתת למטפלים במה לחקור את ההצלחה בטיפולים שלהם ולהציג את המהלכים שהביאו אליה.

במאמר זה נציג את המתודה "למידה מהצלחות" ואת תהליך היישום שלה בקרב קבוצת מטפלים באמצעות הבעה ויצירה, שהשתתפו בהשתלמות בנושא שהועברה על ידי המחברים; לאחר מכן, ננתח שני מקרים, על פי המתודה, ולבסוף, נציג את המסקנות שלנו מן התהליך ומן הממצאים.

המתודה: למידה מהצלחות

רוזנפלד (1997), הבא מתחום העבודה הסוציאלית, מצביע על חשיבותה של למידה מהצלחות בפיתוח התערבויות מוצלחות עבור אוכלוסיות בשולי החברה. הרציונל לגישה זו היה ההכרה באותם מקרים – ולו גם ספורים בלבד – שבהם, מצד אחד, אנשי המקצוע עזרו לאנשים החיים בהדרה, ובעיקר לאלה החיים בעוני קיצוני, להתחבר מחדש לחברה ולמערכות השירותים בה, ומצד שני, הם עזרו לחברה ולמערכות השירותים להתחבר מחדש לאנשים אלה. רוזנפלד מציין גם את העובדה

שבמקרים המעטים שבהם מתרחשת הצלחה, על פי רוב לא נוטים לנצל זאת כהזדמנות לעמוד על שורשיה וללמוד להשתמש בשיטתיות בגורמים שתרמו לה.

בשנים האחרונות, במסגרת תכנית משותפת של היחידה ללמידה מהצלחות במאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל בשיתוף האגף העל-יסודי של משרד החינוך, פותחה מתודה ללמידה רטרוספקטיבית מהצלחות. מתודה זו בנויה על תהליך המורכב מתשעה שלבים של תשאול האנשים שהיו מעורבים בעשייה מוצלחת, ניתוח התהליך והסקת מסקנות. המתודה ניתנת ללמידה ולהפעלה במגוון רחב של מסגרות ארגוניות (סייקס, 2006; סייקס, רוזנפלד ווייס, 2006).

שלבי המתודה

שלב 1 – איתור הצלחה ה"ראויה ללמידה"

המנחה מבקש מהמשתתפים לתאר בקצרה הצלחות ולבחור אחת מהן לניתוח משותף. הקריטריונים להצלחה ה"ראויה ללמידה" הם תוצאות חיוביות שניתן לייחסן לפעילויות מקצועיות, כולל אלו שסייעו להתגבר על קשיים משמעותיים. צעד ראשון זה דורש לעתים קרובות להתגבר על בלבול ומבוכה ראשוניים, הנובעים מכך שבשיח המקובל ממעיטים למקד את תשומת הלב בהצלחות. תוך כדי כך, המנחה ממקד את תשומת הלב של הקבוצה בתחומי הצלחות אפשריים (בחיים האישיים, המקצועיים והחברתיים) ובתכונות המיוחסות להצלחה. לעתים עובר זמן-מה עד שחברי הקבוצה מצליחים לאתר הצלחות ומוכנים לחשוף אותן.

שלב 2 – תיאור תמציתי של ההצלחה, במונחים של "לפני" ו"אחרי"

המשתתפים מתבקשים לתאר בקצרה את המצב לפני העשייה ה"מוצלחת" ואחריה. הפקת תיאורים אלה והתמקדות בשינויים החיוביים במצב מעידות שפעולות שהובילו להצלחה אכן ננקטו. מתודת "למידה מהצלחות" דורשת להבחין בין תוצרי ההצלחה לבין הפעילויות שהביאו להצלחה. נדרש זמן להמחשת ההבחנה ביניהם, ולצורך זה רצוי להגדיר בחדות את ההבדל בין המצב שהיה קיים באותו תחום פעילות לפני העשייה המוצלחת, לבין המצב שאחריה. כמו כן בשלב זה רצוי להימנע, באופן מודע ומכוון, מניסיונות להסביר את השינוי או לתאר כיצד הוא התרחש.

שלב 3 – זיהוי התוצרים החיוביים של ההצלחות

בשלב זה הקבוצה מנסה לקבל תמונה ברורה ומלאה על אופי השינוי. האסטרטגיה כאן היא לעמוד על האינדיקטורים להצלחה, האובייקטיביים והסובייקטיביים, באמצעות בחינה מכוונת מנקודות הראות האישית, הבין-אישית, התפקודית והמערכתית. אם בשלב הקודם מסתפקים בהעלאת התוצרים הבולטים ביותר, עם המשך ההרהור והתהייה ניתן לרוב לגלות סדרה נוספת של תוצרים שהיו סמויים מהעין. העלאת ריבוי התוצרים הסמויים מגבירה את מודעותם של המשתתפים בלמידה לקיום תוצרים דומים בעבודתם ובעבודת עמיתיהם.

שלב 4 – זיהוי תוצרי לוואי שליליים ומחירי ההצלחה

בשלב זה הקבוצה מתבקשת לבחון הן את המחירים והן את תוצאות הלוואי השליליות שנבעו מהשגת השינוי שתואר בשלבים הקודמים. המחירים כוללים את כל התשומות שהושקעו על מנת להפיק את התוצרים החיוביים – משאבים כספיים, זמן ואנרגייה נפשית – וכן השקעות חלופיות, שלא הושקעו עקב הכיוון שנבחר. במסגרת תוצאות הלוואי השליליות, נכללים, לדוגמה, פגיעה באנשים שניזוקו מן התהליך או נותרו מאחור, ראקציה המאיימת על השינוי או על מחולליו, או פעולות שנקטו לשם השגת התוצאה המוצלחת, הנוגדות את ערכי המשתתפים.

רק לאחר שקילה מדוקדקת של תוצרים חיוביים ושליליים ושל עלויות לסוגיהן, ניתן לעמוד על איכותן של הצלחות העבר ועל התאמתן כבסיס ללמידה בעתיד. צעד זה מצמצם את הנטייה להגביל את הניתוח ואת הנטייה לאידאליזציה של ההצלחה. מי שהטיל ספק במידת ההצלחה או היה ביקורתי בנוגע אליה, מוזמן להשמיע את דברו כחלק מתהליך הלמידה. כך נמנעת הסכנה שהלמידה מהצלחות תהפוך לאמצעי להשגת "הרגשה טובה" או לקבלת פרס, תוך התעלמות מהמציאות המורכבת, או אפילו כאובה, לעתים.

שלב 5 – בחינת השאלה, האם אמנם מדובר בהצלחה המצדיקה המשך למידה

בשלב זה הקבוצה בוחנת שוב את ההגדרה הראשונית של הצלחה ה"ראויה ללמידה" (שלב 1) על בסיס הנתונים שהתקבלו משלבים 2–4. במקרה שחברי הקבוצה מטילים ספק בהצלחה, חיוני לעודד דיון פתוח, תוך בחינת עלויותיה ותועלתיה. אם לא ניתן להגיע להסכמה לאחר דיון סביר, עדיף לחפש הצלחה אחרת הראויה לדיון, ומשמעות הדבר היא חזרה לשלב 1.

שלב 6 – איתור ה"תחנות" ונקודות המפנה במסע

הקבוצה בוחנת את רכיבי התהליך שהובילו לתוצאות החיוביות. מאחר שתהליך זה כולל לעתים קרובות פעולות מורכבות רבות שנקטות במשך תקופה ממושכת, על המנחה לסייע לקבוצה להצביע על ה"תחנות", על ציוני הדרך שמהם ניתן לסקור את שלבי העשייה. מתוך "תחנות" אלה ניתן לזהות נקודות מפנה, שבהן העוסקים במלאכה התמודדו בהצלחה עם אתגרים. לולא הצלחתם הממשית באתגרים אלו, לא היו מגיעים לתוצרים החיוביים שהצביעו עליהם קודם. נקודות מפנה אלה גם חושפות לפעמים את יחסי הגומלין בין העשייה לבין השפעות הקשריות, כגון: שינויים בכוח אדם, השתלמויות, שינויים ארגוניים, התערבויות חיצוניות ואילוצים תקציביים או צמצומים.

שלב 7 – פירוט הפעילויות שהביאו להצלחה בנקודות המפנה

המנחה בוחר עם המשתתפים נקודות מפנה עיקריות כבסיס לזיהוי הפעילויות שנקטו מחוללי ההצלחה כדי לנווט את המסע לכיוון התוצרים הרצויים. לאחר

הבחירה, המנחה מסייע למי שהשתתפו בעשייה לשחזר את פרטי הפעילויות שהיו חיוניות להשגת ההצלחה, כך שהאחרים יוכלו ללמוד אותם מהם, ולשחזרם בעשייתם. על המנחים לאתגר את המשתתפים לחדור מבעד לשפה המקצועית, המניחה הבנה משותפת, אך למעשה מסתירה ואינה מתארת את הנעשה הלכה למעשה, על פרטיו, שהם העיקר.

שלב 8 – הפקת עקרונות פעולה ראשוניים הנגזרים מן הפעילות בשלב 7, כבסיס להפצה

המטרה של זיהוי עקרונות הפעולה היא להגיע להפשטת הפעילויות שתרמו להצלחה מסוימת, ולעצבן או לבטאן, כך שיהיה אפשר ליישמן במסגרות אחרות. המכשלה העיקרית בהפקת עקרונות פעולה היא שבניסיון להגיע להכללה מגיעים לפעמים לאמירות כלליות, אשר אינן מכוננות לפעולה. המפתח ליצירת עקרונות פעולה טובים הוא לנסחם ולעצבם, כך שמצד אחד יעוגנו בפעולות מיוחדות, כפי שפורט בסעיף הקודם, ומצד אחר יהיו כלליים דיים ויוכלו לתאר ולהנחות את כיווני הפעולה של מי שנמצאים בנסיבות דומות, אך שונות.

שלב 9 – זיהוי סוגיות בלתי פתורות להמשך הלמידה

במהלך הלמידה, הקבוצה והמנחה מציינים סוגיות חשובות, אך לא חיוניות לשחזור אסטרטגיות הפעולה שאפשרו את ההצלחה. בסוגיות אלה דנים בשלבים מאוחרים יותר של עבודת הקבוצה, או בפורום הארגוני המתאים. זאת, משום שלעתים קרובות, בעת שהן עולות לדיון, הן עלולות להסיט את חקר ההצלחות מדרך המלך ולחבל בשחזור הפעילויות שתרמו להשגתן. דחיית הדיון בהן גם מבהירה כי ללמידת הקבוצה אין קו סיום קשיח. פתיחת הדלת להרהור ולתהייה שופכת אור על ההצלחה עצמה, אך היא גם פותחת סדרת דלתות ללמידה נוספת.

יישום שיטתי של תשעת השלבים עשוי לסייע בזיהוין של הצלחות בפועל ובהפיכת הידע הסמוי, החבוי במהלכיו של כל מקרה, לידע גלוי, שיכול לשמש בסיס המכוון לפעולה בהקשרים אחרים. מתודה זו מהווה דרך לפיתוח ידע מקצועי, במיוחד באותם תחומים שבהם יישום התאוריות הקיימות אינו מביא לתוצרים רצויים.

תהליך יישום המתודה "למידה מהצלחות"

במאמר זה אנו מציגים את הניסיון שלנו ביישום המתודה במסגרת השתלמות שנתית שערכנו עבור קבוצת מטפלים באמצעות הבעה ויצירה, המועסקים על ידי מתי"א (מרכז תמיכה יישובי אזורי, השייך למשרד החינוך) רחובות-נס ציונה ומתי"א במעג'ון, ומטפלים בילדים ובני נוער בגני ילדים ובבתי ספר, בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד. בקבוצה השתתפו עשרים ושבעה מטפלים, המתמחים בטיפול באמנות, מוזיקה, תנועה, דרמה ופסיכודרמה, שאותם הדרכנו הדרכה שוטפת. התקיימו 14 מפגשים, סך הכול 56 שעות אקדמיות. מבנה ההשתלמות כלל סדנת פתיחה חווייתית לזיהוי הצלחות, דיון במורכבות מושג ההצלחה בטיפול, הצגת

המתודה "למידה מהצלחות", עבודה בקבוצות לניתוח מקרים, הצגת הממצאים במליאה ומשוב על התהליך כולו.

במתודה זו טמון פוטנציאל רב ללמידה. עם זאת, תהליך היישום שלה במסגרת ההשתלמות היה מורכב. ייתכן שמורכבות זו נובעת מן המפגש בין הזר והמוכר: בין מתודה, המתמקדת בחקר התוצאה (ההצלחה), לבין מהות הטיפול, השמה דגש על התהליך. הטיפול באמצעות הבעה ויצירה מתבסס במידה רבה על השפה הלא מילולית, האינטואיטיבית, הספונטנית והייחודית. לעומת זאת, חקר ההצלחה מתבסס על ניתוח קוגניטיבי, שיטתי ומילולי. ההבדל בין שתי השפות נראה מהותי, והשילוב ביניהן נתפס לעתים כבלתי אפשרי. אולם מצאנו אתגר בבחינה קוגניטיבית, בשלבים מובנים, כדי לחפש אחר בהירות, חוקיות והסבר להצלחה. באופן זה עיבדנו את התהליכים האינטואיטיביים לידע ברור, מובן ויישומי. ראינו שיש הכרח בגילוי גמישות, מוטיבציה וסקרנות, על מנת לערוך שינויים בדרכי החשיבה הרגילות של המטפלים.

הדיון במושג ההצלחה בטיפול עורר בקרב המשתתפים קושי, הימנעות ואף התנגדות. כאשר ניתן מקום להעלאת רגשות מעורבים, מחשבות ספקניות ואמביוולנטיות, חלה נקודת מפנה בהשתלמות. המטפלים נפתחו והעלו תחושות של בלבול, מבוכה וספק; זאת אולי בשל הרתיעה מן החשיפה שבהצלחה או מן היהירות שיוחסה לה. חלקם הביעו חשש מביקורת, שמא חברי הקבוצה לא יכירו באותה הצלחה. נוסף על כך, נחשף גם פחד מן המחויבות להמשיך ולהצליח. תיאוריהם כללו ביטויים, כגון: "קושי בפרגון לעצמי", "מקום שאפשר ליפול ממנו" ו"פחד שהבלון יתפוצץ".

המקום שניתן לעיבוד "איום ההצלחה" אפשר גם להגיע לתחושות של גאווה, שמחה, תקווה וסיפוק מן היכולת המקצועית. הביטויים היו בהתאם: "הוקרת תודה על שאני נראה", "כוח להמשיך הלאה". במהלך ההשתלמות גילו המטפלים בעצמם תכונות אישיות ויכולות מגוונות המאפשרות להצליח, כגון: אמון עצמי, אמון בדרך, יזמה, יצירתיות, העזה ("יציאה מהמסגרת"), מוטיבציה ("רצון להתקדם"), נחישות ("דבקות במטרה"), יכולת התארגנות, יכולת העמקה, יכולת להתגבר על מגבלות ואף יכולת להתחשב בזולת.

הדיון בתחושות הדיאלקטיות שהתקיימו זו לצד זו היה הכרחי כדי לסייע למטפלים להשתמש במתודה ככלי לחקר הטיפולים שלהם. עיבוד הנושא החל ברמה האישית, שבה התעמקנו בהצלחות בחיים האישיים, בתכונות אישיות המעודדות הצלחה ובהתבוננות בדמויות קרובות שהצליחו. המשכו היה בחקירת מושג ההצלחה בטיפול: על פי אילו פרמטרים נגדיר את ההצלחה וכיצד נעריך אותה? הספרות המקצועית מגדירה הצלחה בטיפול בדרכים שונות, הקשורות לסוג הטיפול, למשך זמן הטיפול, לאפיוני האוכלוסייה המטופלת, לבעיה המרכזית שבמוקד הטיפול ולגישתו של המטפל (Drozd & Goldfried, 1996; Hanna & Puhakka, 1991; Najavits & Strupp, 1994). במסגרת השתלמות זו, ראינו חשיבות ביצירת הגדרה

המותאמת לקבוצה. בסופו של הדיון, הגענו להסכמה משותפת כי נגדיר "הצלחה" בטיפול כביטוי של "שינויים חיוביים שנצפו בהתנהגות המטופלים, בהתאם למטרות שהוצבו, בתוך חדר הטיפול ומחוצה לו".

לאחר הצגת המתודה "למידה מהצלחות", המטפלים בחרו בטיפול שעל פי שיקול דעתם, הסתיים בהצלחה. חקר המקרים נעשה על פי תשעת השלבים של המתודה, במסגרת קבוצות קטנות. עם בחירת המקרים, המטפלים תיארו את המצב לפני ההצלחה ואחריה והמשיכו בתיאור התוצרים החיוביים, השליליים ומחיריהם. העמקה הייתה נחוצה בזיהוי נקודות המפנה ובפירוט הפעילויות שנעשו בנקודות אלו. בתהליך זה ניסינו לגלות עקרונות פעולה מרכזיים ולהעלות סוגיות בלתי פתורות. המקרים שנבחרו מציגים שינויים חיוביים שהתרחשו בתוך חדר הטיפול ומחוצה לו. לצורך למידה, התמקדנו בסוגיות מרכזיות, וייתכן שבפועל היו גורמים נוספים שהשפיעו על מהלך הטיפול.

בהתבוננות על מכלול המקרים שהובאו על ידי המשתתפים, מצאנו שסיפורי ההצלחה שלהם התייחסו לטיפול במגוון רחב של אוכלוסיות. עם זאת, תיאור ההצלחה בא לידי ביטוי רב יותר בעבודה עם מטופלים פסיכים ומופנמים, ופחות בעבודה טיפולית עם ילדים תוקפנים ומוחצנים. נתון זה מעלה שאלות בדבר הצלחה עם ילדים תוקפנים, אך אין זה המקום לבדוק את הדבר. במונחים של המתודה, סוגיה זו נשארה בלתי פתורה.

דוגמאות

בחרנו בשתי דוגמאות מתוך מגוון המקרים שהציגו המטפלים במסגרת ההשתלמות, כדי להציג את יישום המתודה. לצורך הקריאה השוטפת, לא נציג את כל תשעת השלבים, אלא נדגיש את התובנות המרכזיות שגילינו בזכות השימוש במתודה. פרטים מזהים על המטפלים והמטופלים שונו על מנת לשמור על אנונימיות מרבית.

מקרה 1: אילמות בדרנית (סלקטיבית)

מקרה זה הוצג בקבוצה על ידי מטפלת באמנות, בעלת ניסיון של כארבע שנים, שעבדה בבית ספר יסודי רגיל, המשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים.

גלית, נערה בת 12, היא הצעירה במשפחה בת שלושה ילדים. היא נולדה לאחר מותו של אחיה מסרטן. גלית אובחנה באילמות בדרנית, ולא דיברה כלל עם בני משפחתה, פרט לאמה, או עם בני גילה. היא הייתה מבודדת חברתית, ישבה בחוסר מעש בשעות אחר הצהריים ופחדה לצאת מן הבית לבד. בכיתה לא שיתפה פעולה וגילתה קשיים בתפקוד הלימודי, קשיים שלא ניתנו להערכה עקב שתיקתה.

התנהגותה של גלית בחדר הטיפול באמנות הייתה סגורה ומכונסת. הקשר הטיפולי התאפיין בשתיקה, מועקה וקיפאון. הבעתה בחומרי אמנות הייתה מצומצמת,

סטראוטיפית וחזרתית. בתצפית מקרית שערכה המטפלת, מחוץ לחדר הטיפול, התפלאה לראות את גלית מתנועעת בשיעור ספורט בחופשיות. המידע שנגלה בתצפית זו גרם למטפלת ליזום התערבות ששילבה תנועה וחומרי אמנות, כגון: קליעה למטרה בחצים העשויים ממנקי מקטרו, כדורי צמר וצבעי גואש. בעקבות משחק הציור התנועתי, גלית לקחה את ה"חץ" שנעשה ממנקי מקטרו והשתמשה בו כמכחול לציור. התערבות זו אפשרה לגלית בפעם הראשונה להיות משוחררת, לעבוד בתנועה ובמרחבים גדולים ולעסוק בחומרים נזילים. המטפלת, שראתה את השינוי בהתנהגותה של גלית, המשיכה להרחיב את מגוון ההתנסויות בחדר, והציעה לגלית לשחק עמה משחק מסירות בכדור חמר טבול בצבעי גואש, על גבי גיליון גדול. גם משחק זה היווה לגלית זרז להמשך עבודה יצירתית רבת-הבעה והרחיב את האפשרות להשתחרר, ליהנות ולהתנסות במגע עם חומרים חדשים. קולות של צחוק החלו להישמע במשחקים דומים. קולות אלה בישרו את התחלת הדיבור של גלית בחדר. התערבות זו והשפעתה על גלית עודדו את המטפלת ליזום התערבות נוספת, באמצעות פגישה עם האם. בפגישה זו ניתן היה לשוחח על "הסוד", שלא הוזכר בפגישות קודמות, על האח שנפטר לפני לידתה של גלית. שיחותיה של המטפלת עם האם על אופן ההתמודדות המשפחה עם האבל והשפעתו על גלית אפשרו למטפלת ליזום שיחה עם גלית על מות אחיה. גלית, שכבר חשה אמון ופתיחות, נענתה לזימת המטפלת והחלה לשתף ברגשותיה ומחשבותיה על האבל, הן מילולית והן בדרך יצירתית, באמצעות ציור האח שנפטר. לאחר רצף התערבויות זה, גלית החלה לדבר גם מחוץ לחדר הטיפול. היא החלה להשתתף בפעילויות בכיתה ובהפסקות. השיפור שחל בה ניכר בתפקודה ההתנהגותי, הלימודי והחברתי.

ניתוח המקרה מדגיש את נקודות המפנה שחלו בהתנהגות המטופלת במהלך הטיפול. נקודות מפנה אלו מקורן בהתערבויות הדרגתיות, שהתרחשו כדיאלוג רצוף בין המתרחש בתוך חדר הטיפול ובין המתרחש מחוצה לו. המפנה חל לאחר שהמטפלת התבוננה באופן מקרי בשיעור ספורט, ושמה לב לחופש התנועה של גלית. הדבר הוביל להתערבות לא מילולית, אמנותית-תנועתית, בתוך חדר הטיפול. היענותה של גלית עודדה את המטפלת לשוחח עם אמה על האבל ולעבד אותו גם עמה. ניתן להבחין, שרצף התערבויות זה נערך על ידי המטפלת בהדרגה והיה רגיש לקצב של המטופלת. התערבות אקטיבית זו, התבססה על היענות המטופלת לשינויים, תחילה באמנות ולאחר מכן במילים, בטיפול ומחוצה לו.

בתחילה, כלל לא היה ברור למטפלת מה הביא להתפתחויות החיוביות אצל גלית. תהליך החקר, במסגרת ההשתלמות, מיקד את המטפלת בנקודות המפנה, ובמיוחד אפשר לזהות את חשיבותן ועצמתן של ההתערבויות שנערכו. אמנם אין אפשרות להוכיח למעלה מכל ספק שהתערבויות אלה בלבד הן שהביאו לשינוי, ובוודאי לא ניתן לשלול מרכיבים נוספים. עם זאת, הגילוי הפתיע וריגש את המטפלת ועורר דיון ער בקבוצה. נראה שנוצרה תובנה חשובה על אודות מקורות השינוי האפשריים בטיפול ודרכים יעילות לסייע לילדים מופנמים. הבנת ההשפעה של

ההתערבויות האינטואיטיביות אפשרה למטפלים בקבוצה להיזכר בהתערבויות דומות שהם יזמו בעבר, ואף לתכנן וליישם התערבויות המתבססות על עקרונות אלו, בקרב ילדים אחרים הנמצאים בטיפולם.

מקרה 2: דחייה במשפחה

מקרה זה הוצג בקבוצה על ידי מטפלת באמנות, בעלת ניסיון של כחמש שנים, שעבדה בבית ספר יסודי ובו אוכלוסייה של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים המשולבים בכיתות רגילות.

עמית, בן 10, בן אמצעי בין שתי בנות, אובחן כסובל מהפרעת קשב וריכוז (ADHD). הוריו התקשו להתמודד עם התנהגותו, תיארו אותו כ"מפר את האיזון המשפחתי" ואף דיברו בגלוי על חוסר מוטיבציה מצדם לקבל אותו כבנם. עמית חווה דחייה חזקה במשפחה, והיא הקרינה על תפקודו הכולל, הלימודי והחברתי, וגרמה להתנהגויות לא מותאמות לגילו.

עמית ישב בחדר הטיפול מכונס בתוך עצמו, ראשו מורכן, נמנע מקשר עין, ונראה לדברי המטפלת, "כציפור פצועה". הוא סירב לשתף פעולה ולגעת בחומרי אמנות. הקשר הטיפולי אופיין בשתיקה רבה ובעצב כבד. במהלך הטיפול, ניסתה המטפלת ליזום פעילויות באמצעות אמנות, אך עמית התנגד כמעט לכל התערבות, חשש מן הקשר ומן החשיפה, ובמקרים המעטים שיצר, השתמש בחומרים בצורה דלה.

תחושת התקיעות שיתקה את המטפלת וערפלה את חושיה עד כדי צורך חזק להירדם. מצב קיצוני זה הוביל אותה להתבוננות פנימית ולאיתור חוויות דחייה מילדותה. עם הבנת הקשר בין עולמה הפנימי לעולמו של המטופל, ומתוך תחושת האשמה והבושה על הירדמותה, היא התנצלה בפני המטופל על "שאינה טובה מספיק עבורו". מחווה זו הובילה לקשר עין בין המטפלת לעמית בתדירות רבה יותר. המטפלת, אינטואיטיבית, חשה רצון לבטא כלפי עמית מחווה אישית והחליטה לצייר עבורו. התערבות זו, שהייתה יוצאת דופן עבור המטפלת, אופיינה באקטיביות רבה ובחשיפה אותנטית של המטפלת בפני המטופל. הציור, לדבריה, היה "לא מוצלח", נתן ביטוי לחוסר הכישרון שלה והעלה את המודעות שלה לתחושות של כישלון וחוסר אונים. ההזדהות ההדדית עם חוויית הכישלון סייעה לעמית לחוש קרבה אל המטפלת ולהסכים לצייר יחד עמה. הציור המשותף פתח לעמית צוהר לתחילת תהליך של מתן אמון במטפלת, העשיר אותו בחוויות חיוביות וסייע בהתמודדות עם חוויית הדחייה. במהלך השנה חל שיפור במצבו של עמית בבית הספר – בתפקודו הלימודי, בהפחתת ההתנהגויות הבלתי מותאמות לגילו ובשיפור מעמדו החברתי.

השימוש השיטתי וההדרגתי במתודה במסגרת הקבוצה היה חשוב על מנת לגלות את נקודת המפנה ואת דרכי הפעולה שהביאו לכך. ניתוח המקרה הראה כי ההירדמות בטיפול היוותה נקודת מפנה ראשונה, מאחר שהיא סייעה למטפלת לגעת בחוויות

דחייה אישיות כמנוף להבנת עולמו הפנימי של המטופל. היעדרותו הרגשית של המטופל, התנגדותו למפגש עם המטפלת והמנגנונים הנפשיים של המטפלת הובילו כנראה להירדמות. מצבים אלה תוארו על ידי אשל (2000) כשילוב של ההשלכות שמתרחשות בחדר הטיפול, כתגובות לא מודעות לטיפול מתסכל במטופל שהוא במובן מסוים בלתי נוכח.

התערבות זו נבעה מהתבוננות פנימית של המטפלת, והיא עלתה למודעותה כתוצאה מן הניתוח השיטתי שנעשה בקבוצה. בהמשך התגלתה נקודת מפנה נוספת – הציר שצירה עבור המטופל. נראה שהתהליך האישי שעברה המטפלת במגע עם התכנים שהעלה המטופל סייע לה להתגבר על ההתנגדות והדחייה שיצר סביבו, וליזום מהלכים של התקרבות. ניתן להתרשם שהיא נתנה לו תחושה שאינה מוותרת עליו, למרות הקשיים שהציב בפניה, וניסתה להתקרב אליו במגוון דרכים. מפגש אנושי כזה, שהיו בו חלקים מודעים ולא מודעים מעולמותיהם הרגשיים של המטופל והמטפלת, תוארו אצל פרו (Ferro, 1999). הוא ראה בכל מפגש טיפולי התרחשות שקשורה למטפל ולמטופל, התרחשות שיש בה משקל להגנות המטפל, להשלכותיו וליכולתו להכיל את החומר המושלך אליו מן המטופל ולעשות לו טרנספורמציה. צמיחה מתרחשת בטיפול כאשר השניים, גם המטפל וגם המטופל, נמצאים במצב של קבלה.

תהליך החשיפה של המטפלת, שהיה כרוך באומץ רב מצדה, חולל נקודת מפנה נוספת במסגרת ההשתלמות. לא זו בלבד שתרומתו הייתה רבה ליצירת תחושת אינטימיות וקרבה בקבוצה, אלא הוא סייע לנו ולמשתתפים לגלות את השימוש המגוון שניתן לעשות במתודה, לצורך הבנת הקשר בין עיבוד התכנים האישיים של המטפלים לבין התערבויות משמעותיות בטיפול.

דיון ומסקנות

על פי המשובים שקיבלנו מן המטפלים, ולהתרשמותנו, תרומת המתודה "למידה מהצלחות" לחקר של הצלחה בטיפולים באמצעות הבעה ויצירה הייתה משמעותית. תרומה זו באה לידי ביטוי בשני מישורים מרכזיים: התובנות שהניב התהליך בנוגע לדרכים לקידום הצלחה בטיפול והשפעת התהליך על המטפלים.

דרכים לקדם הצלחה בטיפול

תהליך הלמידה אפשר להעמיק ולהבין את רצף העשייה המשמעותית שהתרחשה בשטח והביאה לשינויים חיוביים בקרב המטופלים. מתוך הניתוח של 27 המקרים שהביאו המטפלים, מצאנו, כי המתודה הייתה יעילה במיוחד בגילוי הקשרים בין נקודות מפנה, התערבויות טיפוליות ושיפור במצב המטופלים. ממצא מעניין הוא, שרוב המקרים שהמטפלים בחרו להציגם כהצלחות טיפוליות, התפתחו מתוך מצבי תקיעות בטיפול וקשיים בתהליך הטיפול. נראה שתהליך הלמידה מהצלחות סייע למטפלים לזהות ולהמשיג התערבויות שהם יצרו על מנת להיחלץ ממצבי תקיעות

בטיפול. עומר (1996) מתייחס לכך ומתאר את הספקות באשר לכושר המקצועי, את הסבל ואת הזעם שמעוררים טיפולים המצויים במבוי סתום. לדעתו טיפול המדשדש זמן רב עלול להביא נזק ומצריך לעתים התערבות שונה. נראה שהעמידה בפני מבוי סתום בטיפול אֶתגרה את המטפלים למצוא התערבויות יצירתיות, ואלה שימשו כמנוף ליצירת שינוי.

לדעתנו, אין זה מקרי שמקרים אלה נבחרו כדי להציג את ההצלחה בטיפול. ניתוח המקרים הללו על פי המתודה האיר את הדרך שבה נחלצו המטפלים ממצבים אלה. היו אלה התערבויות המאופיינות בגישה אקטיבית של המטפל. במקרים אלה, המטפלים לא השלימו עם הקצב של המטופל, אלא לקחו אחריות ונקטו יזמה ישירה, שהביאה ליציאה מן המבוי הסתום. תהליכים אלה, שהתרחשו ברובם ספונטנית, נחשפו והומשגו באמצעות התהליך המובנה של הלמידה מהצלחות.

נוסף על כך, מצאנו כי התערבויות אלה שהמטפלים יזמו, היו ברובן ייחודיות ויוצאות דופן ביחס לסגנון העבודה של אותם משתתפים. פרולי-אוידיאה (Frawley-O'Dea, 1998) מתייחסת להתערבויות מסוג זה ומציינת שבטיפול במקרים קשים, מטפלים רבים וידועים עושים מעשים שממעטים לכתוב עליהם. לטענתה, הסיבה מקורה בכך שהתערבויות אלה חורגות מהמסגרת (setting) הטיפולית הקבועה. הבמה שניתנה לחקר התערבויות אלה, האירה את הקשר בין התערבויות שהיו לא שגרתיות עבור אותם מטפלים, לבין הצלחה בטיפול. מגיולה-מלור (Mijolla-Mellor, 1999), פסיכואנליטיקאית, מתבוננת על תהליכי החשיבה היצירתיים של המטפל בטיפול ועל האופן שבו הם נטוים. האינטראקציה הדינמית בין הלא מודע של המטופל והמטפל היא זו, שלטענתה, מאפשרת את השינוי בטיפול.

לבסוף, יש לציין, שבמקרים שחקרנו, המטפלים גילו רגישות והיו קשובים לאופן ההיענות של המטופלים להתערבויות השונות. הם שמו לב הן לתגובות מילוליות והן לאלו הלא מילוליות, ויצרו בכך תהליך של היזון חוזר. התערבויות שזכו להיענות חיובית חוזקו והורחבו, ובאופן זה שינוי קטן הפך בהדרגה לשינוי משמעותי יותר.

השפעת התהליך על המטפלים

נראה לנו שההשתלמות סייעה למטפלים להתגבר על הקושי ועל ההתנגדות לעסוק במושג ההצלחה בטיפול, ובעקבות כך, להתבונן על עבודתם במושגים של הצלחה, לבחון את התפקיד שלהם מתוך מכוונות להצלחה ולזקוף לזכותם את התוצאה החיובית. תהליכים אלה חשובים במיוחד על רקע עבודת המטפלים, שמעצם טיבה מאופיינת בבדידות מקצועית. במהלך ההשתלמות, המטפלים הציגו בפני הקבוצה את ממצאיהם על התערבויות שהניבו הצלחות, מתוך מטרה לחלוק עם הקבוצה את הידע שנצבר אצל כל אחד מהם. ניתן לדמות את החשיפה להצלחות של מטפלים אחרים בקבוצה לעבודת פסיפס, שבה התמונה המלאה נוצרת מגילוי וצירוף של פרטים קטנים.

בד בבד עם תהליך הלמידה, נוכחנו בתהליך ההעצמה שחוו המטפלים. הם הצליחו לזהות בעצמם תכונות אישיות שאותן ייחסו להצלחות הטיפוליות, כגון: יזמה, העזה, יכולת לצאת מן המסגרת, מוטיבציה, נחישות, יכולת התארגנות, יכולת להתגבר על מגבלות, יצירתיות, אומן בעצמם ובדרכם, יכולת העמקה והתחשבות בזולת.

לסיכום, מאמר זה הציג שימוש במתודה "למידה מהצלחות" לחקר טיפולים באמצעות הבעה ויצירה, במסגרת השתלמות שנעשתה עם מטפלים בהבעה ויצירה העובדים במערכת החינוך. הדגמנו כיצד ניתן להעשיר באמצעות כלי זה את הידע הקיים על דרכי עבודה יעילות בטיפולים וכן לעודד אנשי מקצוע לזהות, לחקור ולהפיץ את המהלכים שהביאו להצלחותיהם. עם זאת, אנו רואים בלמידה מהצלחות תהליך מפרה ומשלים של ההתפתחות המקצועית הנובעת מעבודת הדרכה שיטתית מתמשכת.

מקורות

- אור, א' ואמיר, ד' (עורכות) (2005). **בשפה אחרת: תרפיה באמנויות – סיפורי טיפול**. בן שמן: מודן.
- אשל, ע' (2000). של מי השינה הזאת לעזאזל או חקירה באפילה. **שיחות, יד(3)**, 174–187.
- בניסטר, א' (2006). **טיפולים יצירתיים עם ילדים שעברו טראומה: עקרונות המודל המשקם**. קריית ביאליק: אח.
- דאלי, ט' (1995). אמנות כתרפיה: מספר פרספקטיבות חדשות. בתוך: ט' דאלי, ק' קייס, ג' שבריאן, ש' וויר, ד' האלידיי, פ' האלודי ואלר (עורכות), **תרפיה באמנות – התפתחויות חדשות – תיאוריה ומעשה** (עמ' 5–44). קריית ביאליק: אח.
- דאלי, ט', ריפקינד, ג' וטרי, ק' (1998). **שלושה קולות על תרפיה באמנות: ציור, מטופל, תרפיסטית**. קריית ביאליק: אח.
- חזות, ת' (1998). טיפול באמצעות אמנויות בישראל לקראת שנת 2000: דיוקן של מקצוע. **סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום, 13**, 7–16.
- ירושלמי, ח' (1991). על הצורך להיות לבד בהדרכה. **שיחות, ה(2)**, 120.
- ירושלמי, ח' (2000). על תפקידי קבוצת ההדרכה על הדרכה. **שיחות, יד(3)**, 210.
- סטיין-סאפרן, ד' (2004). **תרפיה באמנות והפרעת חוסר קשב/היפראקטיביות: גישות אבחוניות וטיפוליות**. קריית ביאליק: אח.
- סייקס, י' (2006). מערכות לומדות להצלחה: מתודה להפיכת ידע סמוי לידע גלוי. **משאבי אנוש, 218**, 26–34.
- סייקס, י', רוזנפלד, י' מ' ווייס, צ' (2006). **למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית ספרית תוכנית פיילוט 2002–2005: למידה מהצלחות העבר – המתודה הרטרופקטיבית**. ירושלים: מאירס-גיוינט-מכון ברוקדייל ומשרד החינוך.
- עומר, ח' (1996). **מבוי סתום, יחסים טיפוליים במלכוד**. תל אביב: מודן.

- רוזנפלד, י' מ' (1997). לימוד מהצלחות: כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את מיועדיה? *חברה ורווחה*, 4(4), 361–377.
- ריילי, ש' (2008). *תרפיה באמנות עם מתבגרים*. קרית ביאליק: אח.
- Bush, J. (1997). *The handbook of school art therapy: Introducing art therapy into a school system*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Case, C., & Dalley, T. (1990). *Working with children in art therapy*. London: Tavistoc/Routledge.
- Dalley, T. (2007). Piecing together the jigsaw puzzle: Thinking about the clinical supervision of art therapists working with children and young people. In J. Schaverien & C. Case, (Eds.) *Supervision of art psychotherapy: A theoretical and practical handbook* (pp. 64–79). Hove, UK: Routledge.
- Droz, J. F., & Goldfried, M. R. (1996). A critical evaluation of the state-of-the-art in psychotherapy outcome research. *Psychotherapy*, 33, 171–180.
- Ferro A. (1999). *The bi-personal field*. Hove, UK: Routledge.
- Frawley-O'Dea, M. G. (1998). What's an analyst to do: Shibboleths and "actual acts" in the treatment setting. *Contemporary Psychoanalysis*, 34, 615–633.
- Hanna, F. J., & Puhakka, K. (1991). When psychotherapy works, pinpointing an element of change. *Psychotherapy*, 28, 598–607.
- Hogen, S. (2001). *Healing arts: The history of art therapy*. London: Jessica Kingsley.
- Kaplan, F.F. (2001). Areas of inquiry for art therapy research. *Art Therapy*, 18, 142–147.
- Najavits, L. M., & Strupp, H. H. (1994). Differences in effectiveness of psychodynamic therapists: A process-outcome study. *Psychotherapy*, 31, 114–123.
- Malchiodi, C. A. (2002). *Handbook of art therapy*. New York: The Guilford Press.
- Mijolla-Mellor, de, S. (1999). The pleasure of thought during the session. *International Forum of Psychoanalysis*, 8, 189–195.
- Reynolds, M. W., Nabors, L., & Quinlan, A. (2000). The effectiveness of art therapy: Does it work? *Art Therapy*, 17, 207–213.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Waller, D. (2006). Art therapy for children: How it leads to change. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 11, 271–282.

סקירת ספרים

משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת

עורכות: דרורה כפיר ותמר אריאב

בני ברק: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, תשס"ט (346 עמודים)

עחי וולנסקי

הספר, בעריכת פרופ' דרורה כפיר ופרופ' תמר אריאב ממכללת בית ברל, פורס בפני הקורא יריעה רחבה של המשבר הנוכחי בשדה הכשרת המורים בישראל. חמישה עשר פרקי הספר, הנחלקים לארבעה שערים, נכתבו על ידי אנשי מעשה ומחקר בולטים בשדה הכשרת המורים. שורות הספר מדגישות את עומק השבר, וניכרת הציפייה של הכותבים למנהיגות גואלת, שתדע לנווט בין גודל הציפיות לבין מורכבות ההחלטות הנדרשות, לשם שיקום מעמדה המקצועי והציבורי של מערכת ההכשרה להוראה של המורים.

פרופ' תמר אריאב סוקרת בפרק הראשון את אופיו העמוק של המשבר, שאינו ייחודי לישראל אלא הוא בין-לאומי, ונובע מתמורות חברתיות, דמוגרפיות, כלכליות וערכיות. טענתה העיקרית של כותבת המאמר היא כי אופיין הרב-תחומי של הבעיות הכרוכות בהכשרת מורים מסביר גם את הקושי לייצר פתרון יעיל. זאת ועוד: אופיו של בית הספר הציבורי המשתנה תדיר, המעבר לחברת הידע, ההשלכות של הגלובליזציה, השימוש הגובר בטכנולוגיית המידע והתקשורת, ההטרונגיות החברתית הגוברת, האלימות הגואה – כל אלה הן משימות ההולכות ונערמות על כתפיו של המורה והתורמות למשבר המתואר. אריאב מצביעה על הצורך לאמץ תכנית רב-תחומית ורב-ערוצית כמענה למשבר המורכב. בין הצעותיה: הרחבת השיח הציבורי הפוליטי תוך הגברת מעורבותם של מכשירי המורים בשיח, כולל קידום סוגיות של צדק חברתי; הצבת דרישות אקדמיות גבוהות למוכשרים להוראה ומיקוד המאמץ בתחומים שבהם חסרים מורים, לשם שינוי מעמדו של המורה. אריאב רואה בתכנית "אופק חדש" הזדמנות לקידום מעמדו של מקצוע ההוראה וקוראת לניצול שעת הכושר שהזדמנה.

במאמר השני, פרופ' יובל דרור סוקר את תולדותיהן של הרפורמות בהכשרה להוראה שהוצעו בישראל במשך חמישה עשורים. מסקנתו היא כי רק על המלצות ספורות ניתן היה להצביע כפורצות דרך וכי רובן זכו ליישום חלקי בלבד. דרור מציין עוד כי הוועדות היו מורכבות בעיקר מממלאי תפקידים במשרד החינוך

או מהמכללות ומיעוטם היו מהאקדמיה, ולפיכך המלצותיהם התמקדו ביצירת קונצנזוס שהתברר כבלתי יעיל. דרור מסכם את מאמרו בהמלצה לשילוב בין שני סוגי רפורמות לטובת רפורמה במעלה שנייה, אשר תכלול הקמת מבנה מוסדי להכשרת מורים בדגם אוניברסיטאי. המלצה זו פותחת שאלות אחדות, אך אינה מציעה תשובות.

בפרק השלישי מציג פרופ' נמרוד אלוני גישה המקובלת כיום בשורה של מדינות, אך לא בישראל, ותכליתה לגייס את מיטב הכישרונות של החברה להוראה. לטענת הכותב, ללא יכולת גיוס של בעלי הכישרונות הגדולים, בעלי ההון התרבותי העשיר – המוסדות להכשרת מורים, ולו המעולים שבהם, לא יוכלו למלא את החסר. רק אם הפונים להוראה יהיו הבולטים בכישוריהם מבין הצעירים, אזי ניתן יהיה לקיים מערכת הכשרה בעלת ערך מוסף אשר תזכה להערכת החברה. ממשובי הוראה שאותם חקר אלוני, מזדקרת דמותו של המורה הטוב: ביכולתו להחזיק את כיתתו מרותקת, הוא מאמין ביכולתם של תלמידיו, דורש מעצמו ומהם, מקרין אמפתיה וחום לתלמידיו, ניהן בהומור ובאהבת המקצוע, פתוח ובעל ידע אישי. בכתיבתו של אלוני אמונה פנימית ואופטימיות רבה כי המציאות הקיימת של איכות ההוראה אינה גזרת גורל וכי המשימה לגיוס מיטב הצעירים להוראה עשויה להיות מציאותית, אם אכן יוגדרו יעדיה.

המאמר הרביעי, של ד"ר אריאלה עצמון, מעורר סקרנות רבה. המאמר עוסק במלאכת ההוראה כיצירת אמנות, ואכן ספרים רבי-מכר וסרטי קולנוע שוברי קופה הותירו חותם על המורה כיוצר וכדמות מפתח בניהול כיתה. כבר בפתח המאמר מצביעה עצמון על אמנות ההוראה – היכולת של המורה **להביא את הלומד לרצות לדעת**. לפיכך ההוראה כמעשה אמנות מחייבת להעניק למורה מרחבי פעולה שאינם קצובים בזמן, ודורשת ממנו הפעלת דמיון, תעוזה ויכולת אלתור, שיעוררו את סקרנותו של התלמיד ויזמינו חשיבה, שאילת שאלות ולמידה. עצמון, בדומה לאלוני, רואה במורה אדם אשר יוכל להפוך את הלמידה לחוויה עבור תלמידיו, אינטלקטואל ואיש הגות המעורר את תלמידיו לחשיבה ולחוויות למידה. הציפייה השגורה לראות במורה איש מעשה, בניגוד לאיש הגות, היא אם כל חטאת, הסותרת את תכלית המקצוע וחותרת כנגד מהות אמנות ההוראה.

מאמרם של פרופ' רון הוז ושל פרופ' ענת קינן, המאמר החמישי במספר, מתמקד בתפקידים החברתיים של המוסדות להכשרת מורים. מחברי המאמר טוענים באומץ, כי דווקא הדפוס הנוכחי של הכשרה להוראה תורם לפיחות המיומנות המקצועית וממילא – לפגיעה במעמד המורים. לטענתם, ההכשרה להוראה, בין אם לתואר ראשון ובין אם לתואר שני, מקבעת במציאות הנוכחית תודעה מעמדית נמוכה, הן בגלל משכורות המורים הנמוכות והן משום שהעיסוק בהוראה הוא בבחינת סיגנל למעמד חברתי ותעסוקתי נמוך המונע אפשרויות לניעות מקצועית וחברתית. נוסף על כך הכותבים מדגישים את האוטונומיה המקצועית המוגבלת המופקדת בידם של מורים. מסקנתם היא, כי על המכללות להכשרת מורים לקדם את רעיון האוטונומיה הפדגוגית, תוך יצירת תודעה מעמדית גבוהה יותר של הצעיר

המוכשר להוראה ואימוץ וזיהוי תפקידים חברתיים חדשים בחברה, כמו גם פיתוח תודעה מקצועית אוטונומית של מוסדות החינוך.

ד"ר שלומית אבידור כותבת במאמר השישי, כי מקצוע ההוראה כיום אינו מושך מועמדים בעלי נתוני רקע גבוהים ואינו מקנה בסיס מקצועי איתן לעוסקים בו. בכך היא מצטרפת לטענת מרבית הכותבים האחרים בספר, המלינים על איכות הפונים ללימודים במכללות להכשרת מורים. אבידור ממליצה על שורה ארוכה של צעדים נדרשים, והעיקריים בהם: שיפור המיון של המתקבלים להוראה; העמקת הקשר בין המחקר האקדמי לבין הפרקטיקה; פיתוח כישורים אינטלקטואליים של סטודנטים; הידוק הקשר בין האקדמיה לשדה; פיתוח קהילות לומדות; יצירת מסלול להמשך התפתחות מקצועית של מורים מכהנים. לשם כך, גורסת אבידור, נדרשת רפורמה בשותפות מלאה של המועצה להשכלה גבוהה.

פרופ' דרורה כפיר מצביעה בפרק השביעי על פוטנציאל הגיוס של הון אנושי איכותי מקרב אקדמאים המחפשים להם קריירה שנייה. כפיר, הסוקרת מגמות בין-לאומיות בתחום כפי שהן משתקפות בספרות המקצועית, רואה אף היא בדאגה את הכישלון בגיוס מועמדים להוראה שיהיו מסוגלים לעמוד באתגרים המורכבים של המקצוע. הכותבת מצביעה על הפוטנציאל הגלום ב"אנשי הקריירה השנייה" כהון אנושי ראוי ועשיר, וסבורה כי יש לכוון מאמצים למען גיוסם כמורים במערכת החינוך. היא ממליצה על פלורליזם בתחום ההכשרה להוראה, ולצד הפניית מאמצים לגיוס צעירים להוראה במסלול ההכשרה המסורתית, היא מציעה לפתח מסלול פעולה נוסף, העשוי לענות על צרכים שונים של המבקשים לפנות להוראה כקריירה שנייה: המסלול הנוסף הוא מקוצר (קורס אוריינטציה), ויש להוסיף לו ליווי והדרכה של המורה בעת השתלבותו בבית הספר. שילוב של אוכלוסיות חדשות שעד כה לא פנו למערכת החינוך עשוי, מנקודת מבטה של כפיר, להקנות יתרונות בולטים למערכת ההכשרה והחינוך.

בפרק השמיני, פרופ' אברהם יוגב סוקר את עתידן של המכללות לחינוך, על רקע פרסום דו"ח ועדת דברת. מחבר הפרק טוען כי מעולם לא נראה עתיד המכללות האקדמיות לחינוך בישראל כה לוט בערפל כפי שהוא נראה לאחר פרסום הדו"ח. יוגב בוחן שלוש חלופות ארגוניות לעתידן של המכללות: האחת – העברת המכללות לאחריות ות"ת השנייה – הפיכתן ליחידות סמך אוניברסיטאיות והשלישית – הקמת אוניברסיטה רב-מכללתית להוראה. באפשרות השלישית יוגב רואה, בדומה לדרור, צעד "מהפכני" חיוני, העשוי להבטיח את מעמד תהליך הכשרת המורים בישראל ואת עתידו, ולא פחות חשוב מכך – עשוי למנוע דרישות לפתיחת מסלולי לימוד להכשרת מורים במכללות כלליות שאינן מתאימות לכך.

המאמר התשיעי, של פרופ' קארי סמית וד"ר רבקה רייכנברג, מדגיש את חשיבות שלב ההתפתחות בהוראה כגשר בין ההכשרה הראשונית וכשלב ביניים לקראת השלב המרכזי בחיים המקצועיים של מורה – ההתפתחות המקצועית לאורך הקריירה. שלב ההתמחות הוא שלב חיוני בתמיכה במורים מתחילים, בהנחייתם

ובסיוע להם, והוא מרכזי בחייו של המורה המתחיל ודורש רפלקציה מושכלת ושיטתית באמצעות מורים חונכים מיומנים. הכותבות ממליצות כי רק סיום מוצלח של שלב ההתמחות יזכה את המורה המתחיל ברישיון לעיסוק במקצוע וכי על מידת ההצלחה של שלב זה להיקבע על ידי גוף חיצוני לבית הספר ולמשרד החינוך.

המאמר העשירי נוגע אף הוא בנושא הרישוי להוראה. ד"ר ציפי ליבמן, הבוחנת את סוגיית הרישוי למורים מתחילים במדינות אחדות, מציגה בבהירות עמדה היוצאת כנגד הזרם הנוכחי, הרואה בביצוע מבחנים, הן לתלמידים והן למורים, את האמצעי העיקרי לשיפור הישגי מערכות חינוך. היא ממליצה על חלופה לנטייה הגוברת למבחני רישוי למורים, במיקוד המאמץ בשיפור תנאי עבודתם של מורים, שכרם, השכלתם ומעמדם המקצועי, תוך שהיא משווה את מעמד המורה למעמד מקצועות הרפואה והמשפטים. ליבמן רואה בהפחתת "התיאבון הלאומי" למדידת איכות החינוך תנאי חיוני להקניית שקט וביטחון מקצועי, החיוני בעיקר למורים מתחילים, ובעידודם להשקיע בקשרים בין-אישיים בינם לבין תלמידיהם – מתכון מבטיח יותר לשיפור הישגים.

המאמר האחד עשר מבקש להדגיש את ייחודה של הכשרת המורים וחיוניותה. פרופ' שלמה בק מבקש להדוף את הביקורת ואת האכזבה של תלמידים, הורים וחלק מן הציבור הרחב, הטוענים כי מערכת הכשרת מורים אינה מספקת מורים ראויים לבתי הספר. בק, ככותבים אחרים בספר, מדגיש את ההון התרבותי, האינטלקטואלי והאישיותי הנדרש למי שמבקש לעמוד בפני כיתה של תלמידים. הכשרה מסוג זה אינה יכולה להתרחש בשדה האקדמי או האינטלקטואלי בלבד. נדרשת הקניה של חכמת המעשה, והתנאי לה הוא התנסות מעשית בשדה החינוך. דוגמה מעשית לשילוב שבין המרכיב האינטלקטואלי והמעשי, על פי בק, היא תכנית שח"ף (שיתוף חינוכי פעיל), שילוב ושיתוף פעולה בין מכללת קיי לבין המחלקה לחינוך שבאוניברסיטת בן-גוריון, שהיא בעלת פוטנציאל להכשרת מורה "משכיל, מיומן ונבון". בתכנית זו רואה הכותב מתכון אפשרי לפריצת דרך בהתפתחות המקצועית של המורים בישראל.

המגמה המתרחבת של לימוד לאורך קריירה מהווה מקור השראה למאמר השנים עשר, של ד"ר מיכל צלרמאיר. במאמר מוצגים ממצאי מחקר התומכים בהתפתחות פרופסיונלית בהוראה. הכותבת סוקרת מעט מהספרות הענפה בתחום ואת המגמות העדכניות בו וממליצה על פיתוח תואר שני בהוראה כנקודת מוצא חיונית להמשך התפתחות מקצועית של מורים. התפתחות זו עשויה להיות הן מענה אישי למורה החותר להמשך של צמיחה מקצועית, והן מענה לצורכי בית הספר, בכך שההון האנושי בתוכו מתמיד בהתפתחותו. צלרמאיר מדגישה עוד כי צמיחתם של מורים חוקרים עשויה להיות כוח לשינוי אשר יפעל כנגד סטיכיה הקיימת בשגרת פעולתו של המוסד החינוכי.

ד"ר אשר שקדי מדגיש במאמר שלושה עשר בספר את חשיבות הגישה ההתנסותית-קונסטרוקטיביסטית בתהליכי ההדרכה הפדגוגית. הכותב גורס כי יש בכוחה של

הגישה האמורה לבנות גשר בין המורים לעתיד לבין מעשה ההוראה ולהפוך את תהליך הכשרת המורים למעשי ויעיל. חשיבותה של הגישה המוצעת על ידי שקדי, שמקורה בפסיכולוגיה הקוגניטיבית, היא בהדגישה את תהליכי הלמידה של הילד, ולא את תהליכי ההוראה.

המאמר הארבעה עשר, של פרופ' דיאנה סילברמן-קלר, עוסק בהיבט הפרופסיונלי של עובדי החינוך הבלתי פורמלי. הכותבת סוקרת התפתחויות בתחום זה בשורה של מדינות מערביות, והבולטת שבהן היא העצמת מעמדו של העובד הבלתי פורמלי בקידום תכניות חינוכיות. תשומת לב ניתנת במאמר לתודעת השליחות של הפועלים בתחום זה, כמו גם ליזמות רחבת ההיקף ביצירת חלופות חינוכיות על פני הפעולה במסילות קבועות ויציבות בחינוך הקנוני הפורמלי. סילברמן-קלר רואה אינטראקציות חינוכיות המפרות זו את זו בין החינוך הבלתי פורמלי לבין החינוך הפורמלי, ולפיכך לדעתה, יש לייחס משנה חשיבות לתהליכי הכשרה של עובדי החינוך הבלתי פורמלי, שעצם קיומם עשוי להעשיר את החינוך הבית ספרי.

המאמר המסכם של הספר, פרי עטן של פרופ' תמר אריאב ופרופ' דרורה כפיר, מצביע על המשברים הקיימים בשדה הכשרת המורים, אך קורא גם לביקורת הוגנת ובונה; זאת תוך שהכותבות מסבות את תשומת הלב לשורה של הצעות מעשיות שעלו על ידי קבוצת הכותבים בספר, ומסכמות בנימה אופטימית, כי המציאות העגומה אינה גזרה משמים וכי דווקא המשבר מהווה אתגר לשינוי תהליכי הכשרת המורים, ולפיכך גם לשינוי מעמדו של החינוך בישראל.

* * *

פרקי הספר החשוב מגלמים בתוכם מגוון רעיוני רחב היקף של כיווני פעולה לשיפור מערכת הכשרת המורים. המכנה המשותף הבולט ביותר בין הכותבים הוא הכמיהה, הנוסטלגית לעתים, לקליטתם של מועמדים בעלי הון תרבותי גבוה ואישיות הולמת ללימוד מקצוע ההוראה. בולט בהיעדרו פרק העוסק בניתוח כמותי של מגמות הביקושים למקצוע או היעדרם. ניתוח מסוג זה, כואב ככל שיהיה, עשוי היה לסייע בהבהרת עומק המשבר בפני מקבלי ההחלטות, הן במשרד החינוך והן במועצה להשכלה גבוהה. מגוון המאמרים מהווה פריסה אינטלקטואלית רבת-השראה המעוררת את סקרנות הקורא, אך ספר מסוג זה הוא בבחינת "גן נעול" למקבלי ההחלטות, בשל טבע עיסוקם היישומי. גיוונו הגדול מקהה ומעמעם את חדות המשבר העולה מבין פרקי הספר וזועק להתערבות. הפיזור הרעיוני הרחב והשונות הגדולה העולים ממגוון המאמרים אינם מסייעים למקבלי ההחלטות לנווט בעת הצורך בהכרעה; נהפוך הוא: הפיזור הגדול של נושאי הדיון, מעניינים וחשובים ככל שהם, מטשטש במידה רבה את חריפות המשבר שעל הפרק, משבר אשר היה בין התורמים הבולטים ללידתו של הספר זה. כדי שספר חשוב זה לא יעלה אבק ולא יידחק ויעלם מסדר היום הציבורי, חשוב לנהל דיון מקצועי וציבורי, פתוח, מגוון, גלוי, שקוף ונוקב בשאלה שאין חשובה ממנה לעתיד מערכת החינוך – עתיד המוסדות להכשרת מורים בישראל.

דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי

עורך: נמרוד אלוני

הוצאת אדום – הקיבוץ המאוחד, 2008, 424 עמודים

אמיתי המנחם

פרופ' אלוני מציין בפתח ספרו כי הדיאלוג תופס מקום של כבוד במורשת החינוך. ההקשר המוכר ביותר הוא הפילוסופיה של אפלטון, אשר כתובה בצורה דיאלוגית וגם מתארת ומתעדת את הדיאלוג כאמצעי החינוך וההוראה המרכזי של סוקרטס.

פרופ' אלוני הוא דמות מרכזית במחשבת החינוך והפילוסופיה ההומניסטית, וספר זה בעריכתו הוא ביטוי נאמן ורחב של משנתו. כוונתו היא להציג חלופה לתפיסה הכלכלית-תפוקתית שהשתלטה על השיח החינוכי בארץ, פרדיגמה חדשה של חינוך הומניסטי, המבוסס על דיאלוג. האתגר הוא הצגת פדגוגיה המבוססת על רפרטואר עשיר של דיאלוגים חינוכיים, אשר מתוכם יצליחו המורים לפתח את המודעות והמסוגלות של תלמידיהם. ואכן הספר פורס בפנינו רבדים רבים של עולם הדיאלוג, פילוסופיים, עיוניים ומעשיים, פרי מחשבותיהם ועטם של תאורטיקנים ואנשי מעשה רבים.

דיאלוג הוא שיחה נעימה ומכבדת, ובנוי מחיבור המילה "דיא", שמשמעה "בין", עם ההטיה של המילה "לוגוס", שמשמעותה "דיבור". אלוני מגדיר דיאלוג כ"שיחה שהמעורבים בה מנכיחים את עצמם ומתעניינים בזולתם הן מבחינת אנושיותם המשותפת והן מבחינת אישיותם היחודית, ותוך הסתמכות על אמון, כבוד, פתיחות וקשב הדדיים, הם מתקדמים יחד אל הבנה טובה ומקפת של עצמם, של זולתם ושל הקשרי החיים המשותפים להם" (עמ' 26). במובנים אלה, הדיאלוג הוא פרקטיקה מעצימה של האוטנטיות והביטוי הייחודי של בני השיח. לפיכך התנסויות בדיאלוגים רבים ומגוונים והיכרות עם קשת מגוונת של נקודות ראות אנושיות ותכנים נפשיים ותרבותיים ועם אנשים רבים ומסוגים שונים מסייעות לפתיחות, צניעות, רגישות וריסון בהנהגה העצמית.

אפתח בסקירת המאמרים. מטבע הדברים, הם יוצגו בתמצית כנוהג בסקירת ספר. לאחר פרק הפתיחה של העורך מופיע מאמרה של ד"ר אלישבע סדן, העוסק בהעצמה, שהרי בדיאלוגים מעצימים עסקינן. העצמה היא המעבר למצב של שליטה יחסית בחיים, והיא תהליך שינוי בשני רבדים: הרובד הראשון הוא אישי, שינוי בתחושה וביכולת של יחידים לשלוט בחייהם; הרובד השני הוא קיבוצי, ומהותו יצירת קהילה הפועלת כדי להבטיח שליטה של חברה בעתידם ובסביבה הרלוונטית לחייהם. העצמה היא תפיסה ופרקטיקה פוסט-מודרנית. היא מיישמת את ההבנה שבחברה האנושית שדות השיח השונים הם גם שדות של עצמה. המחברת פורסת

באריכות את תפיסתה, בצירוף מודלים שונים, וסבורה שהדיאלוג כשיחה המונחית על ידי עקרונות של שוויון, צדק וחמלה הוא בסיס לפרקטיקה של העצמה. חשוב שהדיון בזכויותיהם של אנשים, בעיקר של המקופחים והמדוכאים, לא יהפוך לעימותים אישיים ובין-קבוצתיים משפילים ומכאיבים, אלא יתקיים על פי כללים של כבוד הדדי והכרה בערך הזולת, קרי בדרך של דיאלוג.

ד"ר גלית פת שמיר מתארת, בפרק הבא, את עיקרי הדיאלוג הקונפוציאני. זוהי משנה עיונית העוסקת בשאלת ה"טוב" שעניינו הזולת ובמשמעות הדו-שיח הלימודי המצריך קשב הדדי. הקונפוציאניזם מציג גישה של אדם שאין להבינו אלא ביחס לאחר. האפיון העצמי הוא התייחסותי, ובכל אדם יש גרעין של זולתיות, וכדי לעלות בשלביה, יש לפתחו באמצעות החינוך.

מאמרו של פרופ' צבי טאובר דן בעיקרי הלימוד הדיאלוגי הסוקרטי. דיאלוג זה צמח מהעיסוק בדיאלקטיקה – אמנות השיח, ההתדיינות והוויכוח המכוונים להשגת בהירות ועקביות מחשבתית, שמטרתם התקדמות לקראת תפיסה אמיתית יותר של המציאות והנהגת אורח חיים ראוי יותר במסגרתה. הדיאלוג הסוקרטי מעודד את בני השיח לחשיבה רפלקטיבית וביקורתית, לשם העצמה אינטלקטואלית ומוסרית.

ד"ר רות קלדרון מתארת את הדיאלוג התלמודי כאופן לימודי ייחודי בין-אישי בסיוע טקסטים. יש שילוב בין הטקסטים האנושיים, קרי המורים, לבין הטקסט כמוקד לעיון, פלפול ושיח. זהו שיח כתוב ודבור גם יחד.

ד"ר שי פרוגל מאפיין את הדיאלוג הניטשיאני כדיאלוג פנימי של האדם עם עצמו, לאחר "מות האלוהים". שנים רבות עיגן האדם את משמעות הקיום והמוסר בקיומו של אלוהים, אך מרגע שהאדם ויתר על האלוהים כעוגן אתי, קיומי ומוסרי, מוטל עליו לנסח את משמעות קיומו בעצמו ולמצוא בעצמו את הכוח למימושו העצמי. תפקיד המחנך הניטשיאני הוא להאיר רבדים אלה ולנטוע בתלמידיו את האומץ והעצמה למימוש זה.

ד"ר דן אבנן מציין כי הדיאלוג הבובריאני מאופיין דווקא בפנייה אל הזולת. על פי השקפתו של בובר, האדם נותר ניח ומקובע כל עוד הוא מנותק מהמרקם האנושי. בשעה שהאדם חובר לאחרים ששותפים לכמיהתו למסע המשלב לימוד נפשי ויצירת מרחב בין-אנושי, הוא הופך לנייד, לאדם דיאלוגי. הדיאלוג מאפשר לאדם להכיר את עצמו מתוך מפגש של התקרבות פתוחה. הביטוי "אני-אתה" מסמן חוויית הימצאות, שבה הוויית הקיום והוויית הפוגש והנפגש הן עובדות בעלות פנים רבות. מצב "אני-לז" הוא מצב אינסטרומנטלי, שבו המפגש או הזולת הוא אמצעי להשגת תועלת שמחוץ להקשר של המפגש. זוהי עמדה שאינה דיאלוגית. בנבדל מאדם שהשתקע באשליית קיום מבודל בתוך עצמו, דו-השיח הבובריאני מניח אדם שמעוניין לדעת את פשר הקיום המיטבי, ומחפש את עצמו בתוך מפגש.

פרופ' אדיר כהן סבור כי יחסו של קורצ'ק אל הילד, **בדיאלוג הקורצ'קי**, הוא כיחס "אני-אתה" הבובריאני. קורצ'ק מתייחס לצרכיו המיוחדים של כל ילד, והמחנך וחניכו רואים זה את זה כעצמות ייחודיות. ההדדיות הזו מאפשרת את הזיקה החינוכית. קורצ'ק דוחה כל יסוד כוחני, כופה ומעניש במשנתו החינוכית ומעלה על נס את חדוות הגילוי, טיפוח החשיבה, הפעילות חופשית והלמידה ההתנסותית. בזאת הוא מזכיר את דיואי. הדיאלוג הקורצ'קי הוא דיאלוג חינוכי מעשי. הוא אינו מונחה מכוח משנה תאורטית, אלא מכוח המחויבות לתת מענה לצרכים הממשיים והייחודיים של כל ילד.

לדברי דור הררי, **הדיאלוג הרוג'ריאני** צמח מתוך תפיסת "תרפיה שהאדם במרכזה", אשר מאפיינת את הפרקטיקה של הפסיכולוגיה ההומניסטית, ושל רוג'רס בפרט. בבסיס הדיאלוג ניצבות הנחות יסוד בדבר טבעו הטוב של האדם והדחף הבסיסי שלו למימוש עצמו. אצל רוג'רס מימוש עצמי הוא דיאלוג תוך-אישי, בשונה מבובר שהדגיש שהדיאלוג האמיתי הוא בין-אישי. הזיקה הייחודית בין מורה לתלמיד היא הבסיס הדיאלוגי למשנתו החינוכית של רוג'רס, שהגדיר הוראה כהגשמה והפעלה של מצבים בין-אישיים אשר מעוררים למידה. מהמורה נדרשות אמינות ואותנטיות, קבלה, ובעיקר הבנה אמפתית, המסייעת לתלמיד (כמו למטופל) לגלות את עצמו ואת יכולותיו הלימודיות והאישיות. תרומתו המשמעותית של רוג'רס לשדה החינוכי הייתה שהוא העמיד את תהליך הלמידה על שתי תומכות, אינטלקטואלית ורגשית. כדי לקדם למידה יעילה ומשמעותית, לא די בתהליך קוגניטיבי של העברת מידע, אלא צריך להתרחש אירוע חווייתי, רגשי ואותנטי. שילוב זה של אינטלקט ורגש לשם למידה משמעותית ייתכן רק במרחב דיאלוגי המטפח יחסים בין-אישיים.

ד"ר נתן גובר מאפיין את **הדיאלוג הפרייריאני** כנושא שליחות פוליטית. כל פדגוגיה חינוכית היא תוצר של אידאולוגיה חוץ-פדגוגית, ולכן מטרת המעשה החינוכי, לגרסתו, היא לבחון את ההקשר החברתי שלו ולחולל בעקבות בחינה זו שינויים פוליטיים-חברתיים שמכוונים להומניזציה ולשחרור מתנאי חיים מדכאים ויוצרי אפליה. המורה הפרייריאני הוא אינטלקטואל משנה מציאות. פריירה אינו מחנך ליברלי, הטוען לניטרליות של המעשה החינוכי, אלא מחנך רדיקלי, שרואה את המעשה החינוכי כבלתי מנותק משינוי חברתי. מחנכים ניטרלים מחנכים בעצם לשימור המצב הקיים והסתגלות אליו. יש לזכור שפריירה פעל בקרב אוכלוסיות מוחלשות וזיהה את המערכת החברתית-כלכלית כמחולקת בין מדכאים ומדוכאים. זו עמדה רדיקלית שניתן לחלוק עליה (ויש אכן מבקרים לא מעטים לדיכטומיה זו), אך כמדומני שלא ניתן לחלוק על האמירה העקרונית של פריירה, שמתארת את החברה האנושית כמחולקת לקבוצות חזקות וחלשות, וגורסת כי הקבוצות החזקות מבקשות לשמור על מעמדן ולמנוע שינוי בחלוקת הכוח והשליטה גם באמצעות המעשה החינוכי. ועם זאת, נשאלת השאלה: מה לחזון שינוי חברתי שהוא רדיקלי והחלטי לבין דיאלוג? על כך משיב פריירה, שהמעשה החינוכי נועד

להפגיש בין חזונו של המורה ופרשנותו את המציאות והדעת לבין הפירוש וההבנה של תלמידיו. אין משמעות להעברת ידע וליצירת שינוי, אם הלומדים, המצופים לחולל את השינוי, אינם מעורבים בתהליכים האלה. ההוראה הדיאלוגית הכרחית לשם נטילת אחריות מצד הלומדים לצורך מימוש שינוי, והיא מתייחסת אל המדוכאים והמוחלשים כאל סובייקטים – אוטונומיים, פעילים ואחראים. לכן הפדגוגיה הדיאלוגית מכוונת לשיתוף מקסימלי של התלמידים בהחלטות באשר לחומר הנלמד ולאופני הלמידה, ושיתוף זה הוא בעל ערך רב להעצמה ושחרור. בעוד שדיואי רואה את המורה כמי שמתמקד בטיב פתרון הבעיות שבו עוסקים תלמידיו, המחנך הפרייאני רואה עצמו כמציב הבעיות. הצבת הבעיות באורח דיאלוגי תביא עמה ידע של המורה ותלמידיו שיחייב ליבון, ובעקבותיו של זה – יידרש שינוי.

ד"ר אסתר יוגב מספרת לנו על הדיאלוג הגדמרי, מבית מדרשו של האקסיסנציאליסט הנס גאורג גדמר, ומסתייעת בו לצורך רעיונותיה באשר ללימוד בכלל וללימוד והוראת היסטוריה בפרט. במרכזו של הדיאלוג הגדמרי עומדת ההרמנויטיקה, קרי פרשנות המציאות, והבנה היסטורית צבועה תמיד בצבעים תרבותיים ולאומיים, נתונה לשיפוט סובייקטיביים המפיקים משמעויות, ומגויסת לצרכים קיומיים אקטואליים. לדברי החוקרת, החברה הישראלית היא אמנם חברת הגירה מרובת תרבויות, אך היא גם חברה המתמודדת לאורך שנים עם סכסוך קשה ואלים. הוויית חיים מתמשכת זו מעצימה "אני" קיבוצי חרד ומתגונן ומפנימה את ה"אחר" כשלילי ומאיים. למציאות זו יש השפעה על לימוד ההיסטוריה, שכן הנטייה ההישרדותית הטבעית היא לגייס נרטיב היסטורי אחד ואחיד ולדחות עמימות, רב-קוליות נרטיבית או קונפליקט. ואולם חינוך המבקש לקדם תודעה של פיוס, הן כלפי פנים – בחברה הישראלית מרובת הנרטיבים, והן כלפי חוץ, מן הראוי שיאמץ את תפיסתו של גדמר באשר לריבוי פרשנויות ופרספקטיבות היסטוריות, ויכוון באופן יזום דיאלוג רב-קולי, רב-תרבותי, קשוב ורפלקטיבי. בחברה משוסעת, הנתונה לאיום, זוהי משימה מורכבת וקשה למדי, משום שכוחות קיצוניים מציעים דיכטומיות פשטניות וקליטות ומחריפים את העמדות המקוטבות. חינוך לשונות ולהכרה בערך השונות האנושית כחלק מתפיסת עולמם של המתחנך הצעיר והמתבגר (המבקשים לעתים להישען על קוטביות וודאות פשטניים על מנת לגבש את דעתם וזהותם) חייב להניח שזהות אינה מתפתחת רק לעצמה ומעצמה, אלא נבנית באמצעות מפגש עם הזולת והאחר המאתגרים אותה. הדיאלוג הבין-אישי או הבין-נרטיבי (במקרה של תפיסות הסטוריות) הוא הפרקטיקה של יצירת זהות, ולא התבצרות דעתנית בעמדה נחרצת אחת. בלשונו של גדמר, זהו תהליך דיאלוגי המציע "מיזוג אופקים", ולא אופק יחיד. מהותו של מיזוג אופקים הוא הדיאלוג בין המפרש למתפרש. חינוך לרב-קוליות הוא חינוך למצבי זהות שונים, לסובלנות, ליכולת הכלה ולראיית מורכבות, והוא אינו חיוני רק לחיזוק חוטי ההתקשרות הפנימיים בחברת ההגירה הישראלית, אלא חשוב גם להפחתת הדמוניזציה ולהכנה טובה למציאות של פיוס, כאשר הסכסוך החיצוני יבוא על פתרונו.

לדברי ד"ר ברכה אלפרט, **הדיאלוג הנודינגיאני** הוא יחסים ושיחה כמהות ודרך בחינוך לדאגה ואכפתיות. הדיאלוג הוא המרכיב המשמעותי ביותר באתיקה זו של דאגה ואכפתיות, משום שבאמצעותו אנו לומדים ומתעמקים בצרכים של מי שאנחנו דואגים לו ומפתחים הנעה להיענות להם (motivational displacement). דיאלוג אמיתי הוא פתוח, והמשתתפים בו אינם יודעים מה תהייה מסקנותיו. הצדדים מדברים ומקשיבים, אולם הנושאים עשויים להשתנות כביטוי לצרכים האותנטיים של המשוחחים. הדיאלוג הוא אחד מארבע הדרכים שמציעה נודינגס לחינוך מוסרי. הדרכים הנוספות הן: הדגמה, אימון ואישור. נודינגס מבחינה בין שני סוגים של דאגה – טבעית ואתית. דאגה טבעית היא תגובה הנובעת מאהבה או מנטייה, ואין צורך בשום מאמץ אתי. אולם אם הדאגה הטבעית נכשלת, עלינו לזמן את הדאגה האתית, הנובעת מתוך כך שאנחנו מהרהרים בחיינו כאנשים דואגים ואכפתיים. אם אנחנו מעריכים את עצמנו כאכפתיים, עלינו לשאוב כוח מה"עצמי" האכפתי ולנהוג כדואגים במיטבם. הוראה, לפי נודינגס, היא פרקטיקה של יחסים דואגים ואכפתיים בהתאם לצרכיו הייחודיים של התלמיד. לפיכך ראייה סטנדרטית של הוראה, אמצעי הוראה והערכת הוראה אינה אפשרית. גם אם יש בה דאגה, היא נשענת על הבנתו של המורה, ולא על צרכיו הישירים של התלמיד. חינוך כפרקטיקה של יחסים מצריך שיחה בין מורה לתלמיד, ועל המחנך להשקיע מאמץ ביצירת אופני והזדמנויות שיחה ושהייה משותפת יחד כביטוי ליחסי אכפתיות ודאגה.

יחסי אכפתיות ודאגה מביאים אותנו ל**דיאלוג הלוינסקי**. ד"ר חנוך בן פזי מציין כי לוינס מבליט את המשמעות האתית שיש לדיאלוג: ההכרה באחרותו של האדם האחר, שהיא האחריות המוטלת על האדם בזמן הדיאלוג. יש כאן אחריות והתחייבות מהותיים כלפי האחרות. החשיבה המערבית מבוססת על ה"אני" ועל תמונת העולם שהוא בונה לעצמו. לוינס מדבר על קדימותם של האחר והאחרים ל"אני", על המשמעויות האתיות הנגזרות מזאת. האחר אינו נכנס לעולם המושגים של ה"אני", אלא נמלט מתפיסתו, שומר על אחרותו. הוא ממשיך להיות אחר ומביא לתודעה האנושית פגישה עם הלא ידוע לה, עם מה שמעבר, עם החדש, הזר והאין-סופי. לא רק שאין ניתן להבין את האחר מתוך הזדהות, אלא הדבר אף עלול לבטל את אחרותו. וכאן מבקר לוינס את זיקת "אני-אתה" הבובריאנית, שעלולה ליצור אחדות שפוגעת באחרות. מנקודת מבטו של לוינס, לדיאלוג החינוכי יש שתי תביעות מוסריות: האחת היא כבוד כלפי אחרותו של האחר. כאשר אדם נפגש עם אדם אחר ומבקש לקיים אתו דיאלוג, עליו לזכור את הדיבר "לא תרצח", וכוונתו למובן התודעתי והאישיותי: אל תבטל את אחרותו של האחר. זהו ציווי מחמיר וחרף ניסוח, שמכוון לשמור על כבודו וייחודיותו של האחר; התביעה השנייה היא אחריות כלפי האחר. הדיאלוג החינוכי לפי לוינס הוא תוצאה ייחודית של הסיטואציה האתית שהמחנך והחניך נתונים בה. ניתן לתאר ייחודיות זו על ממד הזמן. המחנך, בתוקף ניסיונו, מביא להווה הדיאלוגי את העבר ואת זיכרון העבר. החניך, בתוקף צעירותו, מביא את העתיד, את הפתיחות למה שהעתיד יכול להביא אל ההווה. לפיכך הקשר של מורה אל תלמידו אינה בנכונותו ללמד אותם או

להכניס אותם אל עולמו, אלא דווקא במוכנותו לפתוח את עולמו לעולמות חדשים ואחרים. הדיאלוג ככזה הוא אירוע אתי של פתיחות ופריצת גבולות. זהו אירוע גדול ממדים, בהיותו מציין את היכולת לחרוג מן ההווה אל עתיד שעדיין לא בא, אבל מוטרם לתוך ההווה. במושגים של לידה, ניתן לומר שתפקידו של המורה הסוקרטי דומה למיילדת – לא ללמד את התלמיד את מה שאינו יודע, אלא לעזור לו ללמוד מתוך עצמו, להכיר את מה שהיה רשום בו מראש. אצל לוינס, המחנך מתפקד כיוולדת – תפקידו להביא ללידתו של החניך, כמי שנושא באחריות לאחרות הנפתחת על ידי האחר. הפנומן של ההיריון הוא סמל של החינוך במובנו העמוק ואולי אף המאיים ביותר. האם ההרה מגדלת את האחר בתוכה ומאפשרת לו את האחרות הראויה לו, מבלי לדעת מה עתיד להיוולד לה. המעבר מכאבי היריון ולידה אל המורה וההוראה, משמעו העמדה של דרישה חמורה בפני המורה: הוא צריך לאפשר את מרחב הגדילה של התלמיד, להכיר באחרותו של זה ובו בזמן להיות אחראי כלפיו.

לדברי ד"ר אווה ברגר, **הדיאלוג הפוסטמני** מניח שהמדיום הוא המסר, ופוסטמן מתכוון לטלוויזיה שמשליטה על בני האדם דפוסים מיוחדים של חשיבה, רגש והתנהגות. כפי שעבודת מעדר משנה את צורת היד האוחזת בו, את השרירים, ובסופו של דבר – את אופי התנועה הגופנית, כך המדיה משנה מנטלית לא רק את הידע, אלא גם את היודע. הטלוויזיה מייצרת לדעתו מודעות חדשה, שבה חשיבה מסודרת והגיונית מאבדת מחשיבותה ומוחלפת במסרים ודימויים המדגישים מידיות, סובייקטיביות ורגשיות על פני ריכוז וחשיבה לוגית ורציונלית. הטלוויזיה מנהלת את הדיאלוג שלה באמצעות תמונות, ולא באמצעות מילים, ודיאלוג מתווך טכנולוגיה הוא נטול הקשר – המידע מופיע ללא הבחנה, אינו מכונן לאיש מסוים, תלוש ממטרות אנושיות, מובא בנפח גדול מאוד ובמהירות גבוהה ומנותק מתאוריה, משמעות או מטרה. במובנים אלה הטלוויזיה היא הרסנית לדיאלוג ואינה מאפשרת דיאלוג אמתי, וברגר אף מפרטת בהרחבה כיצד היא אינה עומדת באמות המידה הרלוונטיות לדיאלוג. פוסטמן מציע לבתי הספר לחנך לביקורת מדיה שיטתית מחד גיסא ולמלא את החסר על ידי דיאלוג ישיר עם התלמידים מאידך גיסא, תוך קשר הדוק לתאוריות ונרטיבים מעניקי משמעות, לאמור – פוסטמן מדגיש שיח שאינו מתווך טכנולוגיה.

לעומת זאת, ד"ר אשר עידן טוען, שזה אלפי שנים טכנולוגיות המידע מהוות גורם מרכזי בקביעת אופני האינטראקציה בין בני אדם. בתרבויות שבעל פה, אופן האינטראקציה הדומיננטי הוא **השיחה**, או המולטי-לוג (רב-שיח), שהדיאלוג (דו-שיח) הוא מקרה פרטי שלה. עם הופעת טכנולוגיות כתב היד, הטקסט ותרבות הדפוס, האופן הדומיננטי הפך להיות בעיקר **המונולוג** (חד-שיח). הדפוס הגביר אמנם את הדמוקרטיזציה של הקריאה, אך גם את הסטנדרטיזציה של השפה, באמצעות שיעורי לשון, אקדמיה ללשון וכדומה. גם הטלוויזיה היא מדיום מונולוגי חד-כיווני, ומגרעותיה כבר הוזכרו לעיל. רשת האינטרנט משנה לחלוטין

את הכיוון, שכן היא מחזירה אותנו לאופן האינטארקציה המולטי-לוגי. שינוי זה ניכר במיוחד בדור השני של האינטרנט, הקרוי "וב 2.0" (web 2.0). עקרון היסוד בדיאלוג הדיגיטלי של "וב 2" הוא שתוכן המשתמשים מחליף כל תוכן ריכוזי או תאגידי. זהו רב-שיח רחב ממדים, שוטף, דינמי, יצירתי ועשיר, הכולל רשתות חברתיות, ציטים, דואר אלקטרוני, פורומים, בלוגים של שיח ותמונות וכן את "ויקיפדיה" – אנציקלופדיה הפתוחה לכל קורא ולכל כותב בעשרות שפות. עידן מונה את היישומים הרבים האפשריים של "וב 2.0" לחינוך ומאזכר את ההוגים המבשרים שהקדימו בהגותם את הדיאלוג הדיגיטלי. הקהילה הלומדת הדיאלוגית היא תחליף לבית הספר המונולוגי. גם תפקידו של המורה משתנה מספק ידע למנחה, מאמן ומנהיג לערכים שלא ניתן להעבירם דרך האינטרנט. בית הספר משתנה מכיתה של 30–40 לומדים למיני-קהילות אינטרנטיות, שרוב הזמן יוצרות "תוכן משתמשים", המאופייין בריבוי נרטיבים והתייחסויות שאינם ממתנינים לידע של המורה. האינטרנט בעצם משנה את פני החינוך ומחזיר אותנו למולטי-לוג, לרב-השיח.

ד"ר אילון שוורץ פורס בפנינו את **הדיאלוג האקולוגי**, יחסי אדם–טבע. המחבר אומר כי ההומניזם העלה על נס את הזכויות האנושיות, וכך הטבע שמחוץ לאדם היה ל"דבר" שנועד לשימוש אנושי. יחס זה אל הטבע כחומר שיש לכבוש ולנצל למען ההתפתחות האנושית, הפך להשקפה המובנת מאליה בעולם שלאחר המהפכה המדעית. המחבר סבור כי גישה תועלתנית זו היא כשל של ההומניזם וביטוי של דה-הומניזציה, שכן החיים האנושיים קשורים קשר בל יינתק לעולם הטבע – האדם שייך למשפחת היונקים כחלק ממיני הטבע, הוא נוצר מן האדמה וישוב אליה, והוא נזקק למים, אוויר וקרקע לשם קיום החיים. הגישה התועלתנית לטבע מכלה את משאביו ויוצרת משבר אקולוגי. זאת ועוד: כאשר היחס לטבע הוא רק כאל חומר, האנושיות שלנו מידלדלת לכדי יחסים פונקציונליים.

חיינו הם חלק בלתי נפרד מהעולם הטבעי, והניתוק בין השניים מכרסם בעצם המהות שלנו כבני אדם. דומה שבובר הבין זאת ודיבר על יחסי "אני–זולת" שלא חלים רק על יחסים בין בני אדם, אלא גם על יחסים בין אדם לבין הטבע ויצורי טבע. במציאות הנוכחית, אומר שוורץ, אנחנו נזקקים לחינוך אקולוגי שיעצור את ההתנהלות האנטי-סביבתית של האנושות. חינוך זה ראוי שישען על חיבור בין תחומים, ולא על פיצולם. אי-אפשר לייצר דשנים רבי-עצמה מבלי לתת את הדעת על המערכות הביולוגיות ובריאות הציבור. כדי להעמיק את המפגש בין האדם לטבע נדרש דו-שיח מחודש בין שדות ידע, כדי לבדוק את ההשפעה ההדדית; בין רגש למחשבה, כדי לא להאדיר את התבונה יתר על המידה; בין עובדות לערכים; בין בית ספר לקהילה שבה הוא פועל; בין ידע ואחריות אזרחית. אנחנו זקוקים לתובנה סביבתית, ולא למודל חינוכי רציונליסטי ופרטיקולריסטי מפריד ובונה חומות. הדיאלוג האקולוגי הכרחי וחיוני לחיינו. חורבן המערכות האקולוגיות הוא חורבנו הפיזי והמנטלי כאחד.

יעקב הכט ואייל רם פורסים בפנינו את **הדיאלוג בחינוך הדמוקרטי**. מאמרם נפתח בתיאור החינוך הפרוגרסיבי, שהדגיש את הביטוי והטיפול של הפרט, ומתאר בהמשך את החינוך הדמוקרטי ואת בתי הספר הדמוקרטיים כגלגול העכשווי של התפיסה הפרוגרסיבית. במרכז הדברים – שיתוף התלמיד בחיי בית הספר, בעיצוב אורח חייו ובהכרעותיו. הכותבים מציינים שמהפכת זכויות הילד, אבדן האמתות המוחלטות, תהליכי הפרטה ומהפכת המידע היו והנם תהליכים מקדמים לחינוך הדמוקרטי. הדיאלוג בחינוך הדמוקרטי רואה את התלמיד כזקוק לסביבה מוגנת כדי לצמוח ולנוע בעולם הידע ולהתפתח כדמות מעורבת, מושפעת ומשפיעה בקהילה, תוך דיאלוג מתמיד ומשתנה. סוגי הדיאלוג בחינוך הדמוקרטי הם רבים ועשירים, ומהווים הדגמה יפה ורחבת היקף לרעיונותיו של פוסטמן על דיאלוג בית ספרי שאינו מתווך טכנולוגיה, ישיר ורב-גוני. כך מתקיים דיאלוג של אדם עם עצמו, עם הידע מסביבו ועם קהילתו הבית ספרית, דרך מוסדות, כמו פרלמנט או ועדות שונות, ועד דיאלוג עם סביבתו הבית ספרית והקהילה הרחבה. כמו כן מתקיים דיאלוג בין חונך אישי לחניכו, מורה ותלמידו, מנחה וקבוצתו, תלמיד וחברו; זהו תהליך דיאלוגי דינמי, תוסס ומעורב חברתית, והשיח על אודותיו חודר אף למסגרות האקדמיות להכשרת מורים ולמחקר. החינוך הדמוקרטי מצטייר מהמאמר כעשייה דיאלוגית במיטבה.

בהמשך טבעי מביא אותנו דני לסרי **לאקדמיה הדיאלוגית**, אקדמיה חלופית, שפועלת ברוח התפיסה הדיאלוגית של בוהם. אקדמיה זו מכוונת לאיכות תקשורתית שיכולה להיווצר בהקשר קבוצתי, ואשר גלום בה כוח התמרה רב-עצמה. בוהם ראה בדיאלוג שמתרחש בקבוצות פתח ותקווה לפתרון רבות מבעיות האנושות, והזדמנות גדולה להתפתחות היחיד והחברה. קבוצות הלימוד של האקדמיה הדיאלוגית מונות בממוצע כ-20 משתתפים. הקבוצה נפגשת אחת לשבוע למשך ארבע שעות, והיא מונחית על ידי מנחים אחדים. הקבוצה מתמקדת בנושא ומתחילה בקריאת טקסט כנקודת מוצא, לאחריה מובא תיאור מקרה ואחרי כן מתקיים תהליך של דיאלוג פתוח. קבוצות דיאלוג אינן קבוצות לימוד דעתניות וגם לא קבוצות של דינמיקה קבוצתית. האיכות הדיאלוגית מתאפיינת ברוח חקרנית, שיש בה חירות עמוקה ונוכחות ערנית ברמה האישית והבין-אישית. היא מייחסת חשיבות רבה לתקשורת על רובדיה השונים ולהכרה במגבלות הרציונליות. לתפיסתו של בוהם, הדבר שמאגד אותנו הוא רשת של משמעויות שאנחנו חולקים בינינו, רשת שיוצרת את העולם שבו אנו חיים. במקרים רבים "יום המשמעויות" קפוא ונשלט על ידי כוחות רציונליים שמנסים לנווט, אבל למעשה גורמים לא פעם להצרתו, לפישוט יתר שלו, לראיית קשרים חלקיים בין תופעות שבתוכן, לדיכוי יצירתיותו ולאבדן תשוקת החיפוש אחר הבלתי ידוע. החכמה האנושית היא ניידת, יוצרת, דינמית וערנית, כזו שפועלת מבפנים כעיקרון מבריא ומחולל שינויים. הדיאלוג הוא מין עיקרון שכזה. בדיאלוג, הלמידה היא חקירה, הידיעה היא יצירה והחכמה היא שיתופית. החכמה נוצרת בשיח, במפגש. היא תהליך מבריא, עיקרון מארגן בתוך מערבולת של חילופי משמעויות. האיכות הדיאלוגית היא אקלים

שיחי המאפשר לחילופי המשמעות לזרום בשטף וביצירתיות, בצורה שמאפשרת לחכמה השיתופית להגיח כההליך מבריא. האיכות הדיאלוגית מאפשרת להיחלץ מתפיסת זמן אטומה, דטרמיניסטית וליניארית ולעבור לתפיסת זמן מעגלית, שהעבר בה אינו נמחק כדי לפנות מקום לחדש, אלא ממשיך לחיות באדם ומקבל פירוש מחדש. בתהליך הקבוצתי הדיאלוגי יש כבוד לאחר, השהיה של שיפוטיות והקשבה פעילה, כי הכול רלוונטי; יש ריבוי פנים, המטרה אינה ידועה מראש, יש מרחב של זמן ומקום לשתיקה, הכול קשור, לכול יש עדים, הטקסט משמש גירוי, והמנחים מסייעים למעגל הלמידה לצמוח. בתהליך זה, האחריות היא אצל הלומד, ויש חשיבות לשיטוט, להליכה לאיבוד, לחיפוש הטעם האישי והמרקם השיתופי. מסגרת של קבוצת למידה דיאלוגית מאפשרת את פילוס הדרך הקבוצתי יחד עם פילוס הדרך של היחיד, שנעזר לשם כך בחילופי המשמעויות בקבוצה. לסרי מסיים את מאמרו בקביעה מאתגרת שאקדמיה דיאלוגית רב-תחומית כזו יכולה להוות חלופה לאקדמיה המצויה. דבר זה מצריך שינוי מהותי, אבל אולי מצב הדברים כבר בשל לשינוי.

פרופ' גבי סלומון מספר לנו על **דיאלוג של שלום** בעתות של קונפליקט. קונפליקטים לאומיים, אומר המחבר, הם עקשים, ממושכים וטעונים רגשות שליליים עמוקים של אי-אמון, פחד ואיבה, ובהם תהליכי פיצול בין טובים ורעים, בורות וצרות מוחין מזינים את הרגשות השליליים. על רקע זה קל להבין עד כמה חשוב לגרום לשינוי לבבות, על מנת לאפשר לתהליכי שלום לשאת פרי. דיאלוג בין הצדדים, במובן של החלפת דברים גלויה, הצגה והיכרות הדדיות, נראה כחלופה המסייעת לפיוס. הדיאלוג נועד לתת לגיטימציה לנקודת הראות של הצד השני, לאפשר לכל צד לראות את חלקו בקונפליקט ולפתח אמפתיה שיש בה הבנה הדדית, עיבוד תהליכים רגשיים חזקים ושינויי עמדות ותפיסות. המאמר מציג שלושה מודלים של דיאלוג: (א) **מודל המגע הבין-אישי**, שמניח שהיכרות אנושית בין בני אדם תשפיע לכיוון של פיוס. ואולם כדי שמודל המגע יפעל, נדרשים ארבעה תנאים שמתקיימים אך לעתים נדירות: שוויון במעמדן של הקבוצות בעת הדיאלוג, קיומן של מטרות משותפות, שיתוף פעולה בחתירה למימוש מטרות אלה ותמיכה מוסדית בשיח המתקיים. לרוב אין שוויון במעמד הקבוצות, וקשה ליצור מטרות משותפות; (ב) מודל המתמקד **במפגש הבין-קבוצתי** שמתרחש בין זהויות קולקטיביות ואינו מייחס משקל רב להיבט הבין-אישי. בזאת יתרונו על פני המודל הראשון, אך גם חסרונן; (ג) מודל משולב, שבו כלי העבודה הוא **נרטיבים אישיים** שנטועים תמיד בהקשרים לאומיים, והתהליך הדיאלוגי מדלג ביניהם בעת השיח. המאמר מציג שבעה שלבים לדיאלוג, משיח אתנוצנטרי ועד רגעים דיאלוגיים, ומציין שהקטגוריה הדומיננטית היא השיח האתנוצנטרי, שבו כל צד אוהז בעיקשות בעמדתו ולאט לאט עשוי להתפתח טיפוס לקראת שיח דיאלוגי. המחבר בוחן את היעילות של מפגשים דיאלוגיים ומציין שקיימת הכללה מוגבלת מידידות בין-אישית לראייה דיאלוגית קולקטיבית, ושעמידות השינוי אינה גבוהה, ולעתים היא קצרת מועד. המחבר מציג דוגמאות של שינוי עמיד דווקא בהתערבויות אינטנסיביות פחות אבל

ארוכות טווח, כמו תהליכי חברות אטיים. בסיכום הדברים, סלומון מציין שברור שתהליכי פיוס מצריכים דיאלוג בין הצדדים, אבל הצלחתו של דיאלוג במצבי קונפליקט מותנית בשורה ארוכה ומחייבת של תנאים שיש לעמוד בהם. ספק אם יש קיצורי דרך.

בפרק האחרון בספר בוחן פרופ' אייל נווה את אפשרויות היישום של **הדיאלוגים המעצימים** במערכת החינוך. הדיאלוג, לתפיסתו, מתרחש בשני מעגלים: המעגל הפנימי, הכולל את המורה, התלמיד וחומר הלימוד, והמעגל החיצוני, הנוגע להקשרים החברתי, הערכי והלאומי שבהם מתקיים הדיאלוג.

באשר למעגל הראשון, המחבר אומר שמערכת החינוך במתכונתה הנוכחית מעלה על נס את תוכני הלמידה כעיקר לקראת בחינות הבגרות. גישה זו, בשילוב פרקטיקת הוראה של מורים ידענים ומעבירי חומר ותלמידים שבחלק ממסגרות הלמידה זוכים למעמד גבוה, מקשים מאוד על אימוץ חינוך דיאלוגי. במאזן כוחות כזה, ספק אם ניתן להציע למידה דיאלוגית. את עיקר הקושי נווה רואה במרכזיות של חומרי הלימוד על פני תהליכי למידה. באשר למעגל החיצוני, המחבר מסתפק באמירה כללית, שההעצמה שתחווה מערכת חינוך באמצעות חינוך דיאלוגי בית ספרי יכולה להשפיע גם החוצה. באמירה כללית זו המחבר מכיר בעצם בכוח הרב של הקשרי חיים אלימים, אתנוצנטרים, ספוגי רייטינג, המקדשים קיצורי דרך והנאות מהירות על פני ראייה חברתית דיאלוגית, שהיא לעתים מורכבת ומלאת חתחתים.

המחבר בוחן את התפיסות השונות שהוצגו בספר ואת ישימותן למערכת החינוך. הוא מוצא קשיים ובלמים משמעותיים ביכולת לאמץ בהליך החינוכי. עם זאת, לטעמו, יש לראות את הדיאלוג כמאבק בקיים, ניסיון לחלופה למערכת הנוכחית. ואולם מרחב החיים החינוכי הוא בעייתי, ישנם בו מרכיבים רבים שוללי דיאלוג, וקיימים רק איים של למידה דיאלוגית. הוא מקווה שעל ידי יישום מושכל וגמיש של החינוך הדיאלוגי, יוכלו איי הלמידה והרגעים הדיאלוגיים להתרחב ולהביא בסופו של דבר לשינוי משמעותי במערכת החינוך.

לסיכום הסקירה אומר שספרו של אלוני הוא ספר מורכב, עשיר, רציני ומגוון. על מנת לסייע לקורא להבין ולעבד טוב יותר את הדברים, ראוי היה לטעמי לחלק את הספר לשערים תוכניים, ולא להביא רצף של מאמרים בזה אחר זה, ללא ראייה מעצבת ומארגנת. במאמר המסכם נווה אמנם עושה ניסיון לאגד את המאמרים לקבוצות תוכן משותפות, אבל ניסיון זה הוא בבחינת מעט מדי ומאוחר מדי.

לסיום – הספר הוא אתגר רציני למערכת החינוך, שרחוקה מרחק רב מרעיונותיו. אלוני ראוי לברכת יישר כוח חמה על החזון החינוכי השאפתני שהוא מציע. הספר מומלץ מאוד.

"אפשר" – ביטאון לעובד החינוכי-סוציאלי (גיליון 20, דצמבר 2009)

נושא הגיליון

מחבקים (מחבקים; חניך; בית; קהילה; ילד; משפחה)

השיח בין משפחה, מסגרת חוץ-ביתית וקהילה והשפעתו על החניך

גיליון זה עומד בסימן חג המציין את העשור השני להוצאה שוטפת של הביטאון, אשר מיועד לעובדים בשדה העוסקים בחינוך, טיפול ושיקום של ילדים ובני נוער בסיכון, והפעלת תכניות התערבות מגוונות עמם ועם משפחותיהם. הביטאון שם דגש על פרסום עבודת השטח – חכמת השדה, והוא מהווה במה לאנשי המקצוע כדי לשתף עמיתים בידע הרב הנצבר על ידם ולהפכו מידע סמוי לגלוי.

תוכן עניינים

דבר העורכת – מרים גילת, עמותת "אפשר"

שותפות משפחה וצוות

- ◆ זה היה בתי – על ביתם של חניכי מסגרות חוץ-ביתיות
- ◆ "מסע אחר": למידה ברוח אחרת
- ◆ זרקור על "נווה צאלים" – מרכז חינוכי-טיפול
- ◆ "זרעים של שותפות": מודל למעורבות הורים בערוגות ירק
- ◆ תיקון וריפוי באמצעות עיסת נייר
- ◆ הנער/ה והמשפחה – תפיסת העבודה במעונות "חסות הנוער"
- ◆ בין ההווה והעתיד
- ◆ שימור ושיקום קשרי משפחה – פנימייה
- ◆ שותפות בין משפחה לצוות עם יציאתו של אדם עם פיגור מהבית

פרידות ו"פנטזיית ההצלה"

- ◆ מעגלי פרידה: בוגרי י"ב נפרדים מהפנימייה ומהצוות
- ◆ מיזם הורים

נוער וצעירים בקהילה

- ◆ מסלול המראה – רצף טיפולי בצעירים בסיכון יוצאי מסגרות חוץ-ביתיות
- ◆ "גשר לעצמאות": ליווי אישי בקהילה לבוגרי פנימיות ואומנה חסרי עורף משפחתי
- ◆ עובדים עם כוכבים: מוזיקה כאמצעי לקליטת נוער יוצא פנימיות בקהילה
- ◆ התערבות טיפולית-חינוכית במרחב הבלתי פורמלי
- ◆ סטנדרטים להשמה וחינוך ילדים ובני נוער בפנימיות ובמשפחות אומנה
- ◆ מידע מיד"א
- ◆ טור אחרון – היחידה לטיפול בנפגעי אלכוהול והימורים

המעוניינים לקבל את הגיליון ולהצטרף לרשימת התפוצה, מוזמנים לפנות למרים גילת, עמותת "אפשר": דוא"ל mgilat@efshar.org.il; טל': 02-6728905; פקס: 02-6728904
(נא לציין מספר גיליונות מבוקשים וכתובת למשלוח)

“Learning from Success” in creative expressive therapy

Edna Nissimov-Nahum, *Ph.D., Art Therapist, Lecturer and Clinical Supervisor at David Yellin College of Education, Jerusalem and Municipal Special Education Support Centers (MATYA), Israel*

Ziona Frenkel, *MA., MSc, Art therapist and Clinical Supervisor, Regional Special Education Support Centers (MATYA); AMCHA (National Israeli Center for Psychosocial Support of Survivors of the Holocaust and the Second Generation), Israel*

Israel Sykes, *MS, MFT, CEO, Turningpoints Network Organizational Consultant and Social Entrepreneur in the Area of Disabilities, Israel*

This article presents the contribution of the structured method of "learning from success", originally developed in the field of social work, to the practice of expressive art therapies within the educational system. The contribution, as experienced by a group of therapists who participated in a year-long study group, can be described along two dimensions. The first includes the insights that the process yielded with regard to ways in which existing professional knowledge can be enriched by examining effective practices. We discuss, through case examples, an interesting finding that success in therapy, as reported by therapists, occurred especially in situations where treatment had reached an impasse. Furthermore, responses to these impasses were usually characterized by an active approach on the part of the therapists and the implementation of interventions that were uncharacteristic for them. The second dimension relates to the empowering effect of the process on individual therapists as well as on the group. On the personal level, each therapist was encouraged and directed to identify, examine and disseminate the actions that led to success in his or her therapeutic work. On the group level, therapists were exposed to many interventions that produced positive outcomes using expressive art therapies. We suggest that the structured method of "learning from success" has the potential to enhance and enrich therapists' professional development and should complement traditional clinical supervision that usually centers on learning from difficulties.

Key words: learning from success, creative expressive therapies, therapeutic interventions, clinical supervision

Can rituals promote discipline?

Eliezer Yariv, *Ph.D.*, A lecturer at Gordon College of Education, Haifa and a Senior School Psychologist, Keri'at Motzkin, Israel

This study examines whether schools that maintain conduct codes and 'discipline-enhancing rituals' (morning formation, standing when the principal enters the classroom) enjoy less disciplinary problems than schools that do not practice such rituals.

School principals (N=127) who were surveyed by mail in a nationwide random sampling responded to a newly developed discipline questionnaire. Most of them (93%) indicated that their school maintains a conduct code, that was either updated this year (50%), the previous year (36%) or two years beforehand (7%). Only 7% of the principals noted that no codes had been written for their schools. The level of discipline did not differ between schools that maintain conduct codes and those that do not. Morning formation is practiced on a regular basis in about half of the sampled schools (45%), while 9 percent hold such formations once in a while. The level of discipline was found to be better in the latter group (i.e. rituals are held from time to time), compared to those that either maintained the rituals routinely or those that avoided such ceremonies. Rituals of standing when the principal enters the classroom are practiced in about one third of the sampled schools, mostly among the Jewish Orthodox institutions. This ritual, as well, does not help improve the level of discipline, compared with schools that do not practice such traditions. The findings are discussed according to Bourdieu's (1977) 'theory of reproduction'.

Key words: discipline, schools. principals, rituals

Knowledge, emotions and attitudes of at-risk youth towards the Holocaust: Changes following the Journey to Poland

Liraz Jakobi-Zilberberg, M.A., *School of Education, Bar Ilan University, Israel*

Shlomo Romi, *Associate Professor, School of Education, Bar-Ilan University. The Department for Child and Youth Care, Beit Berl Academic College, Israel*

This study examined the influence of the journey to Poland on youth at risk. These trips are significant events of the Education System in Israel concerning education on the Holocaust. The students participating in the journey are youth ages 16–18, usually 11th and 12th graders. These youth voluntarily take part in the journey and also bear the costs of the journey. The journey includes a comprehensive scholastic preparatory program before the trip and a summarizing activity after returning to Israel. This study examined two groups of youth at risk, participants and non-participants, before and after the journey, in order to reveal the effect of the journey on their knowledge, emotions and attitudes toward the Holocaust. The findings pointed out that in contrast to our expectations as detailed in the study objectives and theoretical background, the interest expressed by the youth was not only a result of the Journey itself, but the preparatory sessions also assisted in enabling the accumulation of knowledge toward the Holocaust. Furthermore, the extent of emotions expressed by the youth who participated in the Journey was greater than those who did not join the Journey. Changes were found in attitudes and the values of the study group in comparison to the youth at risk who did not participate in the Journey, as detailed in the study findings. Significance and implications of the participation of youth at risk in the Journey to Poland is discussed.

Key Words: Youth at risk, Holocaust studies, Youth Journeys to Poland

Involvement, attitudes and parents' satisfaction with inclusive programs in youth movements.

Hagit Klibanski, *Ph.D., Head of Non-formal Education Department, Beit Berl Academic College, Israel*

The Israeli Scouts Movement (The Tzofim) has been operating a Special Needs Scout integration program (Tzamid Scouts), since 2003. The goals of the program are to enable children and young adults with disabilities to become full-fledged members in the scouts' chapters and to enjoy inclusive leisure activities, as well as to expose all scouts to differences and recognize people with disabilities as equal members of society. This essay is based on an evaluation research of the program, focusing on the perspective of Tzamid Scouts' parents.

The parents' involvement was found to be a key factor of the implementation of the program. Their attitudes supporting inclusion, their degree of general satisfaction with the program and their contribution were found to be high.

The study reveals the importance of leisure programs for children and young adults with disabilities and emphasizes the parents' role concerning their children's participation in leisure activity.

Key words: leisure, special needs, disabilities, inclusion, parents, satisfaction, involvement, attitudes

Adolescents' positions toward murdering women based on the claim of desecrating family honor

Souad Abu Rukon, *Ph.D.*, A Lecturer at the Department of Education Studies, The College of Sakhnin for Teacher Education & the college's academic advisor, Sakhnin, Israel

This research examined different aspects of moral orientation of Druze adolescents, toward the violent phenomenon against women, who were accused of desecrating their family's honor. Examinees were asked to express their moral position toward two situations of violence against women: hypothetical and tangible. For the hypothetical situation, the examinee was asked to express his position toward two pictures which expressed violence against women. For the tangible situation, the examinee was asked to express his stand toward women who were blamed for desecrating their family's honor at different levels, and having different relationships with the accused. The study included 246 adolescents of which 92 were male and 154 were female, ages 15–18.

The position of the examinees toward the hypothetical situations indicated that male adolescents used the justice narrative, while female adolescents chose justice and care narratives. On the other hand, the position of examinees toward the tangible situations indicated a relationship between self definition and human moral positions. Adolescents who defined themselves as separated, used the justice orientation, and supported murder against women blamed for desecrating their family's honor. In addition, adolescents who were relatives of the victim supported the murders more than the others.

Conclusion: culture heritage has an extensive affect on Druze adolescents' moral position, even more than religion. Therefore, it is necessary to reopen community discourse, in order to shape the norms of the Druze community, and build a cultural discourse relating more to religious norms. This discourse may prevent violence against Druze women blamed for desecrating the family's honor. It is also necessary to examine the contribution of psychological theories such as moral and gender development in order to reshape the moral judgment among Druze adolescents, in contrast to the centrality of the culture heritage.

Key Words: moral orientation, moral orientation of justice, moral orientation of care, self-related, separate self, cultural heritage, honor killings

ABSTRACTS

The influence of domain-content on the relationships between cognitive complexity and toleration among religious and non-religious groups

Orli Shuy, *Ph.D., Educational counselor and family therapist*

Shlomo Kaniel, *Professor, School of Education Bar- Ilan University, Ramat-Gan, and the Head of Education Department of Orot College, Elkana, Israel*

The purpose of this article is to promote the education of tolerance by identifying the cognitive characteristics of toleration. It thus focuses on the mutual relationships between cognitive-complexity and toleration. The assumption of this research is that a high correlation exists between cognitive complexity and tolerant attitudes. This is due to the likelihood that people who possess a high cognitive complexity will consider the aspects of the conflict by forming a rational combination between integration, differentiation, empathy, right decision making, formulated self identity and social identity, and a tendency to have a more democratic and less dogmatic personality. Participants included 108 students, 50 religious and 58 secular, from varied universities and colleges. They took part in 12 tasks, three examining toleration and nine examining cognitive complexity. Three main findings were revealed: 1) A strong positive correlation exists between similar domain- contents of toleration and cognitive complexity, due to similar knowledge-components of the variables. The further apart the domain-contents, the weaker the correlation between toleration and cognitive complexity. 2) A factor analysis shows that tolerant attitudes and the cognitive complexity contain more than one factor. 3) An analysis of the canonical correlations shows that there is a difference between the religious and secular groups. This finding emphasizes that the values'-content influences the tolerant attitude, and therefore also the relationship between cognitive complexity and toleration. Further research and possible applications in the field of education of toleration, cognitive-complexity and preventing violence are recommended.

Key words: cognitive complexity, toleration, education, domain, religious, secular

CONTENTS

The influence of domain-content on the relationships between cognitive complexity and toleration among religious and non-religious groups	9
Orli Shuy & Shlomo Kaniel	
Adolescents' positions toward murdering women based on the claim of desecrating family honor	37
Souad Abu Rukon	
Involvement, attitudes and parents' satisfaction with inclusive programs in youth movements	57
Hagit Klibanski	
Knowledge, emotions and attitudes of at-risk youth towards the Holocaust: Changes following the Journey to Poland	83
Liraz Jakobi-Zilberberg & Shlomo Romi	
Can rituals promote discipline?	109
Eliezer Yariv	
“Learning from Success” in creative expressive therapy	127
Edna Nissimov-Nahum, Ziona Frenkel & Israel Sykes	
Book Reviews	141
Abstracts of the Articles	I-VI

EFSHAR
The Association for the Development
of Social & Educational Services

The Israeli Branch of AIEJI
International Association of Social Educators

ISSN 0792-6820

©2009

Address of Editorial Board:

EFSHAR Association
P.O. Box 53296, Jerusalem 91531, Israel
Tel: +972-2-6728905; Fax: +972-2-6728904
E-mail: mgilat@efshar.org.il
www.efshar.org.il

Jerusalem 2009

Annual subscription fee: 80 NIS
Price for a single copy: 40 NIS

MIFGASH

JOURNAL of
SOCIAL-EDUCATIONAL WORK

No. 30 ♦ December 2009

Published by:



Ministry of
Social Affairs
The Service for Youth
& Young Adults



EFSHAR — The
Association for the
Development of Social
& Educational Services



Ministry of Education
The Administration
for Rural Education &
Youth Aliyah



Beit Berl College,
School of Education
Children & Youth
at Risk